VOCES DE LA EDUCACIÓN



LOS ARTESANOS DE LA ENSEÑANZA

Acerca de la formación de maestros con oficio

Andrea Alliaud

PAIDÓS

Los artesanos de la enseñanza

Los artesanos de la enseñanza
Acerca de la formación de maestros con oficio

Andrea Alliaud

Índice de contenido

Alliaud, Andrea
Los artesanos de la enseñanza / Andrea Alliaud. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Paidós, 2017.
Libro digital, EPUB
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-12-9495-8

1. Educación. 2. Pedagogía. I. Título.
CDD 370.1

Diseño de cubierta: Gustavo Macri
Directora de colección: Rosa Rottemberg

Editorial Paidós SAICF
Publicado bajo su sello PAIDÓS®
Independencia 1682/1686,
Buenos Aires – Argentina
E-mail: difusion@areapaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Primera edición en formato digital: febrero de 2017
Digitalización: Proyecto451

Inscripción ley 11.723 en trámite
ISBN edición digital (ePub): 978-950-12-9495-8

La formación es precisamente un acontecimiento abierto de pura preparación, es decir de una preparación sin ningún propósito predeterminado aparte de estar preparado y "en forma" o, en un sentido más tradicional, alcanzar una madurez bien educada, puramente habilidosa o practicada.

MAARTEN SIMONS y JAN MASSCHELEIN

A Francisca y a Salvador.
Y a mi mamá también.

INTRODUCCIÓN

"HICE LO MEJOR QUE PUDE CON LO QUE TENÍA"

La frase que titula esta introducción es usada por el escritor Philip Roth, quien a su vez la toma prestada de un peso pesado del boxeo que la utilizó cuando estaba terminando su carrera. Al igual que él, el escritor da cuenta del final de una etapa y, luego de releer sus obras de atrás para delante, se pregunta por el sentido de lo que escribió.

La idea viene a cuento para presentar el proceso de producción de esta obra que me propongo compartir con quienes se encuentren con ella. Una obra que no surgió de un momento para el otro, sino que es el producto de un prolongado trabajo de indagación, de pensamiento y reflexión sobre cuestiones acuciantes de nuestro sistema educativo y, en particular, de la formación de nuestros futuros docentes. Una obra que, a medida que se fue gestando, fue incorporando –quizás sin que yo misma me diera cuenta– los aportes provenientes de largos e intensos intercambios con futuros colegas, con formadores, con estudiantes, con académicos. Una obra que se fue realizando y enriqueciendo en su propio devenir a partir de las lecturas reiteradas de algunos autores que se encontrarán mencionados varias veces a lo largo de ella. Pedagogos, sociólogos, filósofos, tales como Philip Jackson, Philippe Meirieu, François Dubet, Daniel Pennac o George Steiner, fueron referentes constantes, así como todo tipo de ensayos o escritos publicados en distintos medios que hicieran alusión a los oficios y a sus formas de transmisión, al campo artístico, a la creatividad, a la innovación… Películas, obras literarias, obras de enseñanza se suman como interlocutores de este escrito que habla, que les habla, a los formadores e interpela el saber que sostiene sus prácticas de formación.

Una mención especial merece Richard Sennett y su obra *El artesano* (2009a), que representó una gran fuente de inspiración para avanzar sobre muchas de las cuestiones que venía pensando y trabajando en torno a la formación. Algunas ideas me cautivaron de entrada: una, referida a la artesanía en sí, entendida como la habilidad (en cualquier rubro) para hacer las cosas bien, por el simple hecho de hacerlas de esa manera; otra, que caracteriza a la producción artesanal como aquella en la que mano y cabeza (o pensamiento y acción, o teoría y práctica) no se separan, van unidas; y la tercera, asociada con las anteriores, que implica la superación, en estos procesos, de la mecanización técnica, monótona y rutinaria de cualquier trabajo, al incorporar la posibilidad de pensar, de sentir, así como la de querer mejorar en lo que se está haciendo.

"¿Qué tendrá que ver todo esto con la formación docente?", se podría preguntar. Avanzando en la lectura, quizás pueda comprenderse cómo esta manera de entender distintos tipos de actividades es particularmente fructífera para abordar la enseñanza y la formación de quienes se dediquen o vayan a dedicar a ella. Concebir el oficio de enseñar como producción, como intervención, como transformación de algo –que en nuestro caso son personas que, como consecuencia de nuestro accionar, tienen la posibilidad de formarse, de transformarse en algo distinto a lo que eran– nos coloca como adultos, como educadores, y convoca nuestra propia potencialidad de poder y saber hacerlo. Llegar a convertirnos en artesanos de nuestro propio trabajo, comprometidos con lo que hacemos, nos acerca a aquellos con quienes trabajamos y, a la vez, nos proyecta hacia la humanidad que contribuimos a eternizar, porque elegimos hacerlo.

La formación –y, fundamentalmente, la manera en que la llevamos a cabo– tiene mucho que ver con estas posibilidades que tenemos entre manos. Porque, tal como diría Sennett, todos podemos llegar a ser artesanos o "habilidosos" en lo que hacemos –artesanos de la enseñanza–; pero para lograrlo hace falta contar con cierta preparación. Una preparación que no disocie el pensamiento de la acción, pero que tampoco deje afuera el sentimiento; que nos convoque a saber y poder hacerlo; que nos acompañe, que nos conduzca, que nos enseñe a enseñar. Y a enseñar hoy, es decir, en los escenarios educativos del presente, con los desafíos y particularidades que los caracterizan. Con las dificultades, pero también con los caminos que se nos abren para crear, experimentar, innovar a medida que realizamos y nos realizamos en nuestro oficio, a medida que enseñamos. Porque de eso se trata la enseñanza hoy; ya no es como la entendíamos antes: una aplicación o implementación de lo aprendido o proyectado. Porque de eso también se trata la innovación, que en otro momento concebimos profunda, estructural, y que ahora sabemos forma parte de las prácticas diarias, llegando a ser condición necesaria para que la enseñanza acontezca y, de su mano, la transmisión. Porque la enseñanza como acción cotidiana convoca y nos convoca a un cambio permanente; pequeño, quizás, pero que nos aproxima a la grandeza de poder educar, formar y transformar a otros. Y en esta empresa es mucho lo que puede aportar la formación: nada más ni nada menos que el saber para poder hacerlo. Y es mucho lo que podrían aportar los que tienen oficio: los que saben y pueden hacerlo o los que pudieron hacerlo y lo hicieron bien: los expertos, los experimentadores y los experimentados.

La propia producción de este libro refleja algo de ese carácter artesanal: la construcción de esta obra fue tomando forma a medida que se producía; no sin ciertas ideas, por cierto, pero tampoco con un plan fijo que la encorsetara y limitara. Pero se trata de una obra *pedagógica*, que, como tal, se ubica en un terreno sinuoso entre la ciencia "objetiva" y el arte de quien la vive, la piensa, la siente, la produce. Lo mismo que la artesanía, a la que también puede caracterizarse como un híbrido entre el tecnicismo puro del virtuoso y la actividad errática del aficionado. Y el círculo comienza a cerrarse.

Una obra pedagógica *artesanal* que para mostrarse, desarrollarse, compartirse se apoyó en cuatro pilares básicos (lo que comúnmente llamamos "capítulos") y que, hacia

el final, promueve la producción, la creación de la propia enseñanza, de las propias prácticas de formación. Y el círculo vuelve a abrirse.

- *Pilar 1:* da cuenta de lo que son las instituciones escolares en esta etapa de la modernidad y de lo que implica enseñar en ellas.
- *Pilar 2:* recupera el carácter de oficio de la enseñanza y alerta sobre la necesidad de aferrarnos a lo que sabemos hacer y que nos une a otros.
- *Pilar 3:* remite a los problemas políticos y pedagógicos de la formación, tratando de encontrar una alternativa para su superación. Se encuentra: en la experiencia, en los saberes de oficio.
- *Pilar 4:* abocado por completo a las prácticas de formación. Haciendo foco en la enseñanza, me ocupo, en una primera parte, de lo que se transmite (capacidades, compromiso, confianza) y de las formas apropiadas para su transmisión (repetición, imaginación, colaboración). En una segunda parte, abro el abanico de posibilidades para que los docentes en formación puedan aprender de la propia experiencia así como de la experiencia de otros, para llegar a convertirse en maestros con oficio o artesanos en su quehacer.

Hice lo mejor que pude con lo que tenía. La pregunta por el sentido que formulaba Roth la responderán ustedes, posibles lectores, abordando este libro de adelante para atrás o de atrás para delante, como más les guste. Sin duda, la obra está inconclusa… Los invito a enriquecerla. Si es con otros, ¡mucho mejor!

1. SOBRE LAS INSTITUCIONES: LAS ESCUELAS YA NO SON LO QUE ERAN

Siempre he pensado que la escuela la hacen, en primer lugar, los profesores.
DANIEL PENNAC

"CUANDO YO ENSEÑABA, LO QUE DECÍA EL MAESTRO ERA SAGRADO"

En los tiempos que corren, la formación docente parece dificultada. A pesar de la importancia declarada y de los permanentes cambios que se vienen realizando en las últimas décadas, da la impresión de que la formación de los que van a enseñar y también de los que están enseñando no está a la altura de las circunstancias. Circunstancias en las que los procesos de formación, intervención, educación, socialización de las personas ya no salen como antes. La apelación nostálgica que pretende ir en busca de un tiempo perdido suele dirigir sus críticas a las condiciones en las que se desarrolla el enseñar y el aprender en los tiempos que corren: "Las escuelas no son lo que eran", "Los chicos no se interesan, ya no respetan"… Y en parte es cierto, porque son otras las condiciones en las que se desarrollan los procesos de socialización/formación/educación en la actualidad, debido a los cambios sociales y culturales que atraviesan no solo a las escuelas, sino a las sociedades en su conjunto. Son otros los chicos, los jóvenes, los adultos, las relaciones entre las generaciones, el peso y la legitimidad de las instituciones, los vínculos con el conocimiento, etc.

Durante muchos años, los trabajos sistemáticos y organizados *sobre los otros*, que se plantean como objetivo explícito su transformación –entre los que se halla la educación, la enseñanza, la formación–, se desarrollaron mediante actividades profesionales, remuneradas y reconocidas ancladas en el denominado "programa institucional" (1) de la modernidad (Dubet, 2006). Como modo de socialización, este formato consideraba que las actividades educativas, formativas, consistían en una mediación entre valores universales e individuos particulares. Los valores (civilización, razón, ciencia y progreso) representaban los pilares que sostenían a las instituciones, otorgando legitimidad a las acciones y decisiones tomadas por los responsables de llevar a cabo una tarea en cuyo seno había una contradicción latente: la imposición/socialización junto con la liberación y autonomía de los individuos. Bajo el programa institucional de la modernidad, se suponía que la posesión de principios universales, lograda mediante el trabajo de intervención sistemática sobre las nuevas generaciones, aseguraría su desarrollo libre y autónomo.

La creación y consolidación de los sistemas educativos nacionales modernos, junto con el surgimiento de instancias especializadas para la transmisión del oficio de enseñar, conformaron una maquinaria de educar en masa que, si bien persiguió la finalidad de "civilizar", en un sentido de dominio y encauzamiento racional, no pudo eludir las posibilidades emancipatorias contenidas en su propia forma. "La escuela era una máquina

de imposición de identidades pero también extendía un pasaporte a condiciones mejores de existencia", recuerda Beatriz Sarlo (1998: 67) a propósito del relato de Rosita del Río, una maestra normal de principios de siglo XX, para quien los estudios magisteriales representaron no solo el ingreso a un estrato social superior, sino la apertura a un universo cultural que contrastaba con la humildad de su familia de origen: inmigrantes italianos, casi analfabetos, llegados al país a fines del siglo XIX. Ella, Rosita del Río, no tuvo que asistir a un curso de autoridad ni dudó un segundo a la hora de mandar a rapar a los alumnos de su escuela cuyas cabezas eran visitadas por "unos bichos muy asquerosos"; tampoco ningún padre le cuestionó la decisión a "la Directora", con título de maestra.

El panorama es otro en el presente. La fuerte institucionalización que por muchos años sostuvo los procesos de intervención sobre las personas empezó a debilitarse en los últimos cincuenta años, y se aceleró en las últimas décadas. El programa institucional de la modernidad se halla resquebrajado, siendo esta realidad (nos guste o no) una característica de época: ni buena ni mala, simplemente es. La pluralidad de los valores, el espíritu crítico, el derecho de los individuos a determinarse, la proliferación de instancias de circulación del saber y la información, el crecimiento del nivel de escolaridad promedio de la población, que progresivamente vinieron a imponerse, han puesto en cuestión el poder de las grandes maquinarias para fabricar subjetividades y determinar las prácticas de los individuos:

> Aquello que la imagen clásica de la modernidad había puesto en el candelero como un sistema homogéneo y coherente se desarticula ante nuestra mirada: los valores son contradictorios entre sí; las murallas de los santuarios se desmigajan ante el ímpetu de las demandas sociales y de las reivindicaciones individualistas y, progresivamente se transforman las representaciones sobre la socialización (Dubet, 2006: 63-64).

Las instituciones en declive, sin los pilares sólidos que las mantenían, han dejado de funcionar como marcos que regulan y protegen las acciones, las decisiones y las relaciones. Lo que antes estaba garantizado de manera impersonal, hoy tienen que asegurarlo los sujetos. De este modo, intervenir sobre las personas hoy (educar, formar, enseñar) es menos el cumplimiento de un rol que la construcción de una experiencia, afirma Dubet. Sin llegar al extremo de Rosita del Río, hasta no hace tanto, por el solo hecho de ocupar *el lugar de* (maestro o profesor) se era reconocido, respetado, escuchado, admirado: "Cuando yo enseñaba, lo que decía el maestro era sagrado", afirmaba hace poco una maestra jubilada. Actualmente, para poder enseñar, maestros y profesores tienen que construir (con los otros) condiciones que ya no están dadas automáticamente ni legitimadas trascendentalmente.

Así y todo, estas instituciones mutadas, que han dejado atrás su exclusividad, que mantienen resquebrajada su legitimidad y en las que sus actores ya no se encuentran motivados de la misma manera para estar allí ni para ejercer su oficio, *funcionan*. Y, en el caso de las escuelas, siguen siendo las únicas, por el momento, que permiten el pasaje

del acervo cultural *común* entre las generaciones de modo sistemático y masivo, así como la formación de ciudadanía. A pesar de presentar problemas específicos (2) que afectan las prácticas y las relaciones cotidianas, muchos de los inconvenientes que suelen enfrentar estas instituciones que trabajan sobre los otros derivan más de los nuevos órdenes sociales y culturales que de la anomia que se les atribuye en el presente.

Ocurre que en esta fase de la modernidad se le pide mucho a la escuela: desde lo más elemental hasta lo más sofisticado. Ya no alcanza con aprender a leer, escribir, realizar operaciones matemáticas básicas y tener una noción general sobre la historia y la geografía locales; hoy la escuela tiene que asegurar la apropiación de conocimientos y habilidades complejas que incluyen desde conocimientos formalizados hasta competencias sociales más sofisticadas, necesarias para convivir y relacionarse con otros. Y este mandato ya no es exclusivo de algunos, sino que se pretende que alcance a todos. De manera más o menos directa, la escuela está llamada no solo a afrontar sino a resolver o aunque sea apaciguar los problemas derivados de la injusticia social. Semejantes demandas recaen sobre una institución en declive que, además, conserva casi intactos la mayoría de sus rasgos originarios: una determinada distribución espaciotemporal, el conocimiento dividido por asignaturas, el agrupamiento de los alumnos por edades, ciertos rituales, una relación con el conocimiento en la que predomina el mensaje antes que la comunicación, sistemas de promoción rígidos y estandarizados, entre otros. La permanencia de la forma o gramática escolar (3) se da tanto en su dimensión física, objetiva, como a nivel subjetivo, en la medida en que se halla incorporada y naturalizada en las formas de percibir y actuar de los sujetos: los alumnos, los profesores y la sociedad en general están "formateados" por la forma escolar. Es la permanencia casi intacta de esta estructura moderna lo que explica su disfuncionalidad en el presente y exacerba las contradicciones que llevó inscriptas desde sus orígenes.

"La escuela se ha convertido en una institución sobredemandada y subdotada" (Tenti Fanfani, 2004: 2). La afirmación se esclarece al reparar en la cualidad de *maquinaria* o *artefacto* cultural de la escuela y compararla con un aparato doméstico. La analogía, muy elemental pero útil a los fines de clarificar la idea, conduce a imaginar lo que ocurriría con un electrodoméstico de los años cincuenta si le exigiéramos que realizara multifunciones como los del presente. Por su puesto, sería imposible que el aparato las llevara a cabo sin fundirse. Pero el peligro mayor que se correría no se halla tanto en la imposibilidad de cumplir con las nuevas demandas, sino en que, ante tanta exigencia, no pudiera asegurar siquiera lo más elemental, lo que antes hacía. Salvando las distancias, algo similar pasaría con la escuela, siendo el riesgo principal que, ante tanta demanda y complejidad, deje de hacer lo que constituye su esencia: la educación, la enseñanza, la transmisión.

SON OTRAS LAS EXIGENCIAS EN LOS TIEMPOS

QUE CORREN

Se da actualmente una extraña y compleja convivencia entre los rasgos propios de la institución escolar moderna y los nuevos desafíos que se le plantean en el presente. Una estructura nivelada, graduada, meritocrática, que fue concebida a los fines de la homogeneización social y la selección de los individuos, tiene que asegurar ahora la inclusión, la igualdad y la libertad de *todos* los que a ella concurren. Las contradicciones entre ideales y las funciones antagónicas que siempre desempeñó el sistema escolar antes se saldaban mediante una filosofía del progreso o en las mismas utopías sociales; hoy, en cambio, se expresan crudamente en las escenas escolares y son quienes las protagonizan a diario los que tienen que afrontarlas:

- ¿Cómo hace la escuela organizada por niveles, grados y sistemas de promoción basados en el mérito para asegurar la inclusión de todos?
- ¿De qué manera es posible compatibilizar la defensa de la cultura *común*, pública (central en la tarea de la escuela como institución social), con la exigencia de apertura a la diversidad cultural?
- ¿Cómo combinar la libertad de los individuos con los deberes de solidaridad que los ligan unos a otros?

Son estos dilemas los que atraviesan a las instituciones actualmente y que solo pueden responderse mediante prácticas comprometidas con ellos. No es solo una cuestión de principios, en la que más o menos todos acordaríamos. Es una elección que se hace a diario, por comisión u omisión, por acción o por defecto. No hay fórmulas infalibles para ello; se trata más bien de experimentar, para que por medio de pruebas y más pruebas podamos democratizar la escuela. La democratización no es un ideal que se explicita, sino que se ejercita y se juega en cada escena cotidiana, a través de las acciones y decisiones que emprendemos en nuestra labor.

La atención a lo diverso, a la complejidad, a la particularidad, a la situacionalidad no debe desdibujar la permanencia de lo que es constitutivo de la institución escolar, a saber: la transmisión de la cultura *común*, ya no entendida en forma rígida, pero sí pensando en una cultura que vaya más allá de los gustos o intereses individuales (Dussel, 2011). Una escuela que abra al mundo, a nuevos horizontes, que vaya más allá de las preferencias y gustos inmediatos de los niños y jóvenes. Una escuela que convoque a nuevos desafíos culturales, intelectuales. De otro modo, cuando la defensa por la preferencia de grupos e individuos se da en escenarios desiguales e injustos, la no intervención, amparada en la preeminencia de la libertad, puede crear más injusticia: “Ante la postura crítica que a menudo puede volverse aristocrática e imponente, el compromiso contrapone la creencia en una humanidad común” (Dubet, 2012: 61).

La escuela, que en la actualidad es más justa, suele visualizarse como más injusta y ello se debe a que la incorporación de todos expone a los que menos tienen a competir

con otros que están en mejores condiciones para obtener el éxito en los términos esperados. Esta competencia desigual produce (bajo el justificativo del mérito y el talento) el fracaso escolar de los menos favorecidos, quienes suelen experimentar el fracaso no solo como escolar, sino como fracaso ante la vida en general, asumiendo ellos mismos la culpa o responsabilidad por el resultado obtenido: la escuela les dio a todos la misma oportunidad y ellos no pudieron aprovecharla (Dubet, 2006; 2011a). La competencia escolar "desregulada" produce que "los más desposeídos estén obligados a participar de un juego donde sus oportunidades de ganar son muy reducidas. En nombre de la libertad de los individuos y de su capacidad de ser sujetos, estos últimos se vuelven los autores de su propia desdicha" (Dubet, 2006: 433).

Las instituciones deben proteger a los individuos de la desvalorización de sí mismos y de la culpabilidad que les genera no poder cumplir con las expectativas depositadas en ellos. Hay maneras, por ejemplo, de compatibilizar igualdad y mérito, a través de lo que Dubet llama "asegurar una cuota de capacidad". A nivel de las prácticas, significa que en la escuela, en la clase, todos tengan la posibilidad de demostrar alguna (*su*) habilidad/capacidad. ¿Es posible visualizar en los alumnos sus puntos fuertes? Detectarlos y brindar las oportunidades para que los desplieguen, los desarrollen, es una posibilidad para asegurar que lo que cada uno sabe o puede hacer tenga un valor en la producción de un algo común. Así, lo que cada uno tiene para aportar será igualmente valorado, por cuanto resulta necesario para la producción de ese algo que es de cada uno pero es, a la vez, de todos. En el mismo sentido, Martuccelli (2009) sostiene que es importante "multiplicar los criterios de selección", a través de formas de evaluar que no queden reducidas a un número limitado y estereotipado de conocimientos y capacidades.

Detectar capacidades/habilidades y armar propuestas de trabajo cooperativas/colaborativas se presenta como una alternativa que, a escala situacional, puede funcionar para favorecer prácticas inclusivas. Un ejemplo de lo que acabamos de proponer se presenta en la película *Escuela de rock* (2003), de Richard Linklater. En el film un falso maestro, pero maestro al fin, arma con los alumnos con los que las circunstancias lo encuentran una banda de *rock*. El trabajo realizado –fuera, por cierto, de las formas esperadas y que los deja listos para una competencia– no solo necesitó de los músicos y cantantes, sino que fue imprescindible la labor de vestuaristas, iluminadores, diseñadores, administrativos, etc. Cada uno aportó lo suyo para este "producto" colectivo y el resultado está a la vista. Alcanzar la igualdad supone un tratamiento pedagógico diferencial de los individuos, antes que dejarlos librados a su propia suerte, a su propio azar, que ya sabemos no es tan azaroso ni beneficioso para todos por igual.

> La escuela inclusiva supone articular dos derechos educativos fundamentales: el derecho a la diferencia y el derecho a la igualdad: El derecho a la diferencia es el derecho a ser tratado según la especificidad y el derecho a la igualdad, el derecho de participar en lo colectivo. […] una escuela inclusiva que no acompaña a los alumnos corre el riesgo de producir resentimiento social porque la idea implícita es que te

dieron la chance y no la tomaste (Meirieu, 2013).

Ante instituciones debilitadas, resquebrajadas, más que tratar de restablecer un orden perdido resultaría, según Dubet, democratizarlas, intensificando su capacidad política, entendida como la posibilidad de generar, de comunicar, de informar, de negociar; trabajar colaborativamente y, en la misma medida, relativizar su injerencia burocrática: “Ya no se trata de construir órdenes totales en los que cada individuo está ligado al gran todo […], sino órdenes más limitados, más autónomos, más ajustados a la índole de los problemas tratados” (Dubet, 2006: 453).

ENSEÑAR HOY A TODOS SE NOS COMPLICA

Los nuevos escenarios institucionales dificultan la concreción de la enseñanza y llegan a ponerla en riesgo, con las consecuencias que esta interrupción acarrea tanto para la sociedad como para los sujetos que en este proceso se hallan directamente involucrados.

Enseñar en estas instituciones se complica. Si entendemos la enseñanza desde la concepción de oficio, es decir, como la posibilidad de obrar con otros y sobre otros, de intervenir, de formar, de transformar a esos otros (alumnos) en algo distinto a lo que eran, notamos la complicación. Entre otras cosas, porque esos otros, que son niños y jóvenes, suelen resistirse a la intervención adulta y también muchas veces a la escuela; una escuela cuya institucionalidad o forma de imponer/socializar/educar se halla debilitada o resquebrajada; una escuela cuya forma predominante no condice con los modos de comunicación y socialización dominantes fuera de ella y que depende, sobre todo, de la construcción permanente que realizan a diario los sujetos. Hoy la sacralidad (y la grandeza que esta sacralidad traía aparejada) ya no resulta para amparar las acciones y decisiones que se toman al enseñar. Hoy priman la construcción, el diálogo, la justificación; y estas condiciones, si bien nos liberan del peso de las instituciones, traen como consecuencia mayores niveles de exposición y sobrecarga para los sujetos (docentes y alumnos), que pasan de ser “obedientes” a transformarse en “constructores” y protagonistas de su propia experiencia.

Enseñar hoy a todos se nos complica, se nos vuelve más difícil que antaño, y esa complicación puede traer consecuencias sobre la propia acción. Una de ellas es la parálisis: el docente que no puede enseñar y se retira de la situación, ausentándose de la clase, no yendo, pero también “no estando ahí”, aun cuando físicamente está presente. Otra consecuencia es la hiperacción: el docente que pretende hacer algo a cualquier precio, tratando permanentemente de restablecer las condiciones que supuestamente harían posible la enseñanza; es el docente que calma o el que motiva (según las circunstancias) o el que pretende tener todo bajo control para luego poder enseñar. En ambos casos la enseñanza se interrumpe, no sucede…

Si se concibe a la enseñanza como fenómeno pedagógico, político y social que posibilita la transmisión sistemática del acervo cultural *común* para el conjunto de la población (el acceso a la cultura y al mundo), se entiende entonces lo que su parálisis o interrupción genera. Pero, además, el hecho de no poder intervenir, formar, transformar, obrar con otros y sobre otros es lo que les quita a los docentes el sentido de su tarea y los deja desprotegidos ante sí mismos y ante la sociedad en general. Estas sensaciones de imposibilidad (no poder enseñar o no saber cómo hacerlo) suelen provocar lo que en términos generales muchos denominan "crisis profesional".

Más que denostar las condiciones en las que se juega la enseñanza en el presente, refugiados en un pasado ideal que además de pasado no fue ideal, o tratar de restablecerlas a toda costa, suponiendo que entonces la enseñanza sucederá, hay que aprender a movernos en estas coordenadas cambiadas y cambiantes. Porque, a pesar de todo, las instituciones, las escuelas funcionan y siguen funcionando. El desafío, por lo tanto, es aprender a movernos en ellas y poner allí todas las energías, antes que construir escenarios ideales o tratar de volver a crear lo que no existe ni tampoco tiene chance de existencia. Más que no enseñar porque no se puede, podríamos pensar en encarar la enseñanza de otra manera. Hay que pensar la enseñanza de otra manera.

Enseñar hoy ya no puede concebirse como "aplicar" o "bajar" lo aprendido en el profesorado o en algún espacio de capacitación al aula, como tampoco lo que hemos planificado. Enseñar hoy es ante todo crear, inventar, salirse del guión o del libreto. Probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia. Aceptar y aprender a permanecer en la confusión. Para enseñar hoy necesitamos de saberes y habilidades que nos permitan probar, experimentar, re-crear y seguir aprendiendo continuamente. Para enseñar hoy necesitamos de saberes que nos den la apertura necesaria para asumir el desafío de la creación, de la innovación, superando aquellos otros que la obstruyan, funcionando como sus inhibidores. Porque enseñar, como veremos enseguida, sigue implicando intervenir con otro y sobre otro en un sentido formador, transformador, emancipador. La liberación de los sujetos es su consecuencia, no el punto de partida, y una vez más esta pretensión nos conduce hacia la transmisión.

Estar preparados para asegurar una transmisión lograda, es decir, para saber y poder hacerlo mediante la enseñanza (en este caso), y hacerlo bien, más allá de las circunstancias, tiene menos que ver, según Sennett (2009a), con un rasgo de personalidad que con una habilidad aprendida. Y esta apreciación nos conduce directamente a los ámbitos en los que se forman los que enseñan o van a enseñar.

1- "Puede definirse al programa institucional como un proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado" (Dubet, 2006: 32).

2- La falta de interés por los contenidos escolares, la utilización de elementos tecnológicos (música, redes sociales) en las clases, así como otros vinculados con la violencia, el ausentismo, el *bullying* entre compañeros, son los más mencionados por los docentes.

3- Tomando el uso otorgado a esta expresión por Tyack y Cuban (2001) y Viñao Frago (2002).

2. SOBRE LA ENSEÑANZA: RECUPERAR LA PERSPECTIVA DE OFICIO

Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto. Un Maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir.
GEORGE STEINER

EL DOCENTE COMO OBRADOR/TRANSFORMADOR/EMANCIPADOR DE OTROS

La enseñanza puede considerarse como un *oficio* (no el único) cuyo centro de actuación está en las almas de otros. La transformación de las personas en algo distinto a lo que eran es su destino. Y así la enseñanza deviene en producción y los que enseñan, en productores o transformadores de otros. La caracterización puede resultar fuerte y algo pretenciosa; sin embargo, permite visualizar el efecto de un accionar que siempre es con otros y también sobre otros. No es lo mismo accionar o no (con otros y sobre otros), como tampoco hacerlo de cualquier manera.

En este último sentido, la enseñanza puede caracterizarse como una artesanía, entendida como la habilidad de hacer algo *bien*, por el simple hecho de hacerlo de ese modo (Sennett, 2009a). Superadora de la visión instrumental y mecánica con la que suelen caracterizarse los distintos oficios u ocupaciones, esta concepción alcanza al compromiso con lo que se está haciendo, tanto como al sentimiento y al pensamiento implicados en el desarrollo de cualquier cosa que se produzca: (1)

> El trabajador con sentido artesanal se compromete en el trabajo por el trabajo mismo; las satisfacciones derivadas del trabajo constituyen su recompensa; en su mente, los detalles del trabajo cotidiano se conectan con el producto final; el trabajador puede controlar sus acciones en el trabajo; el trabajo se relaciona con la libertad para experimentar (Mills, cit. en Sennett, 2009a: 40-41).

Hacer las cosas bien, poder hacerlas bien, recompensa y satisface. Poder enseñar, poder accionar, y hacerlo bien constituye una de las mayores recompensas de aquellos que trabajamos, que obramos con otros y sobre otros. Porque, a diferencia de otras ocupaciones, aquellas que operan sobre las personas requieren, para Dubet (2006), no solo de saberes y destrezas, sino del sustento en valores y principios más o menos universales. Quien enseña, entonces, podría definirse como un productor de personas; y a esta particularidad se liga un componente valorativo o vocacional. La dimensión vocacional persiste en una actividad que exige, para quienes la ejercen, “pruebas

existenciales" (como las llama Dubet) o desafíos (podríamos decir nosotros) que superan las recompensas materiales y la preparación técnica. Una idea bien interesante que se desprende de esta concepción es la imposibilidad de mensurar la actividad y traducirla en salario (pago por productividad) o en programas de preparación estandarizados:

> El tema de la vocación significa que el profesional del trabajo sobre los otros no es un trabajador o un actor como los demás. No afinca su legitimidad solamente a su técnica o a su *savoir-faire*, sino también a principios más o menos universales […]. En este marco, la legitimidad de los profesionales no es estrictamente técnica o instrumental, sino que también se debe a los valores con los que se identifica, en mayor o menor medida, a los profesionales (Dubet, 2006: 41-42).

Era precisamente el carácter unívoco e incuestionable de los valores puestos en juego lo que en el pasado garantizaba autoridad al maestro, al profesor, y también al médico y a todo aquel que trabajara con personas. Hoy la autoridad hay que procurarla día a día y se requieren recursos y destrezas para ejercer el oficio en organizaciones cada vez más complejas. Hoy hay que explicar, justificar las acciones y las decisiones que se toman respecto de la transformación de los otros. Ante instituciones que ya no están sostenidas por los valores universales, es la autoría y la demostración de lo hecho lo que da legitimidad a lo que se realiza y brinda seguridad a quienes lo hacen: la autoría de una obra proporciona autoridad, antes que el lugar o la posición ocupada, que, en el pasado, automáticamente la aseguraba.

La enseñanza está anclada en un oficio –reafirma Dubet– y en su interior habita la obra. Desde esta perspectiva, la enseñanza comprende tanto la manera en que cada uno hace su trabajo (el procedimiento, el método, la *performance*) como el producto o los productos: *la obra* de alguien que logró que algo que era de determinada manera llegara a ser algo distinto, otra cosa. Es el papel formador/transformador/emancipador del accionar que unos ejercemos sobre otros. Mirada desde la perspectiva del oficio, la enseñanza no está desligada de los efectos (¿resultados?) que produce. Es la manera como cada uno hace su trabajo, pero también lo que produce y la constatación pública de lo que ha producido. Al ser la educación de las personas un asunto de todos, se entiende la necesidad de que la comprobación exceda la esfera individual (lo que cada enseñante puede o podría comprobar) y alcance estado público, sobre todo en los tiempos que corren.

"Ojalá podamos mostrarlo", decía una maestra de Chaco a raíz de una experiencia pedagógica donde los alumnos habían logrado aprender de manera diferente algo que antes no sabían. Para muchos docentes, pendientes del proceso o de los procedimientos, puede resultar ajeno el planteo de garantizar públicamente los resultados. Sin embargo, hace a la esencia de su trabajo y, por lo tanto, a su propia identidad, hoy cuestionada, resquebrajada, desvalorizada. El oficio requiere de pruebas y puestas a prueba de lo que se hizo. Es precisamente la comprobación de lo hecho o alcanzado como producto del propio trabajo lo que no solo le asegura a la figura del docente confianza y autoridad,

sino también lo que lo fortalecería. Esa sensación de obrar y mostrar la obra aumentaría la potencia del quehacer, al tiempo que disminuiría el sentimiento de amenaza que suelen percibir quienes enseñan actualmente.

Hoy menos que nunca se puede prescindir de la totalidad del proceso que hace al oficio de enseñar ni despojar a los docentes de sus beneficios. Porque el hacer o el quehacer se fortalecen cuando los que enseñan se reconocen como hacedores de su trabajo; cuando pueden saber y apreciar lo que han producido. Muchas veces los maestros experimentan tal sensación y en ella encuentran motivos de satisfacción y realización personales. "Esa impresión de producción objetiva es una de las fuerzas del oficio" (Dubet, 2006: 146). Llevada al extremo, es la sensación de poderlo todo. Por lo anterior, pareciera estar en la obra, en las "obras maestras" del trabajo del docente, que siempre es con otros, lo que lo fortalecería en aquello que define su hacer, su quehacer. Obras maestras. Es importante reconocerlas y que los mismos docentes puedan hacerlo y mostrarlas como productos del propio trabajo, de la influencia de su hacer sobre otros.

Claro que siempre es difícil dimensionar la obra maestra en estado puro. Nunca estaremos seguros de si eso que se produjo o aconteció con un alumno es el efecto del accionar de *un* profesor o maestro. Claro que pueden estar influyendo diversos factores (el desarrollo del propio alumno u otras influencias formativas); sin embargo, basta con el reconocimiento de la posibilidad, con darse cuenta de que hay algo que pudo o produjo el otro (alumno) que algo tiene que ver con la propia enseñanza. En su valiosa obra *La vida en las aulas*, Jackson (1998) señala que la imprevisibilidad y la causa no del todo precisa de las transformaciones que se producen en los alumnos no disminuyen el placer que sienten los que enseñan ante tales situaciones ni los disuaden de atribuirse, *al menos en parte*, los logros obtenidos. En otra valiosa obra, *Carta a un joven profesor*, Meirieu (2006) alude a la "naturaleza mágica del acto pedagógico" que se da cuando la enseñanza y el aprendizaje (o el engranaje entre la voluntad de transmitir por parte del docente y el deseo de aprender por parte del alumno) confluyen.

Los profesores pueden darse cuenta cuando han realizado una buena tarea y esta comprobación se centra, según Jackson (1998), (2) más en las reacciones inmediatas que los alumnos demuestran en la clase que en los resultados obtenidos mediante pruebas estandarizadas. Los docentes toman como indicadores de la eficacia de su tarea (de su artesanía) ciertas conductas y actitudes de los alumnos, tales como el entusiasmo y la participación, aun cuando las evaluaciones demuestren lo contrario: "Es la conducta de hoy, más que la prueba de mañana, la que proporciona el instrumento auténtico para medir el progreso del profesor" (Jackson, 1998: 157).

> El profesor "eficiente" [o el artesano de la enseñanza] no recurre a menudo a medidas objetivas de rendimiento escolar en busca de datos sobre su eficacia […]. Por el contrario, la pregunta sobre cómo lo está haciendo parece responderse por el flujo continuo de información que recibe de los alumnos en una sesión de clase (Jackson, 1998: 160).

Lo que se destaca aquí es que *el profesor percibe el progreso* de sus estudiantes y que esa percepción constituye para él un indicador de éxito de su tarea.

Son, asimismo, las transformaciones más espectaculares, casi mágicas, la mayoría de las veces imprevisibles en el momento de su aparición, las que más asombran a los profesores y que ellos mismos suelen atribuirse, aun dándose cuenta de que no es absolutamente seguro de que sean sus productores. Las siguientes frases de los docentes, surgidas de la investigación de Jackson, van en el sentido aludido: "Aunque fuese simplemente obra de su propio desarrollo, tú te atribuyes el mérito"; "Es una satisfacción pensar que quizás haya sido yo la causa, aunque quizás se deba simplemente a que despertó"; "Creo que puedo atribuirme parcialmente su progreso, pero quizás lo hubiera conseguido de cualquier modo. Con estas cosas nunca se sabe" (Jackson, 1998: 170-172).

Los "quizás", los "nunca se sabe", las dudas, los potenciales que aparecen en los testimonios de estos maestros "expertos" con los que Jackson trabajó ponen de manifiesto la necesidad de los que enseñan de tener algo que ver con las transformaciones que se producen en otros. Quizás no como consecuencia directa pero, al menos, relacionada con su accionar.

La *sensación* de obtener logros es también para Dubet (2006) lo que produce grandes satisfacciones al profesor. Porque en verdad –añade– *parecen* ser obra del profesor. En ese caso basta con reconocerse, identificarse, encontrarse en el otro, en su producción, en su manifestación. Podría considerarse lo que a uno le pasa cuando, ante un trabajo o un examen de un alumno, uno se encuentra allí e identifica *su* enseñanza. Quizás sea un parecer, una sensación; lo cierto es que uno se ve en esa manifestación. El siguiente testimonio de un profesor, tomado de la investigación de Dubet (2006), va en el sentido aludido: "En cuanto al cambio indecible de un alumno, es difícil describirlo, describir esas modificaciones. Uno se toma por el Hacedor, uno se dice: 'Esto se debe a mí'. Acaso sea un error pero procura una satisfacción increíble" (Dubet, 2006: 186).

Al entender la enseñanza como un proceso de modificación de las personas, distintos autores develan un componente misterioso entre sus ingredientes: *todo oficio encierra autoría y misterio*, por cuanto algo que era de determinada manera se transforma en otra cosa. Cuando se trata de formar, educar o transformar a las personas y cuando efectivamente se constata que ello ha ocurrido, el secreto, el truco, o la magia se potencian o magnifican. Contra toda tentación de normarlo y prescribirlo, el acto de educar pareciera encerrar algo del orden de lo inesperado y, así, suele suceder a pesar de haber hecho o esperado otra cosa; de ahí que no pueda pronosticarse con precisión. El *acto pedagógico* –como aquel que posibilita la transmisión– no puede estar programado por nadie, sostiene Meirieu (2006). Podemos hacerlo todo para que se produzca, pero no podemos desencadenarlo en forma mecánica. Para este autor es todavía probable que el "milagro" acontezca, por lo que invita a mirar de cerca esa dimensión oculta del oficio que lo contiene: la enseñanza.

Son precisamente esos secretos de fabricación, ese algo, lo que está en juego en lo más íntimo del acto de enseñar. Una especie de vibración particular de la que son

portadores los docentes y que no se puede reducir a una lista de competencias. Esos secretos van tomando forma en la práctica, a medida que se va enseñando, y parecen ser productos de una rara fórmula (de métodos, técnicas, modos de actuar) que en principio permite distinguir lo que funciona bien de lo que no. Esa mezcla que guía el accionar de todo docente va sedimentando a medida que se enseña y tenderá a prevalecer a menos que surja un problema, algún imprevisto, algún cambio que provoque la necesidad de hacer otra cosa.

La constatación de que la transmisión ha ocurrido, el reconocimiento de que el acto pedagógico ha llegado a destino, es increíble y es su ocurrencia (o la posibilidad de que ocurra) lo que da sustento al proyecto de enseñar. Es lo que posibilita que la profesión docente adquiera sentido, les dice Meirieu en sus cartas a los jóvenes profesores que pretenden enseñar. Y avanza:

> El acto pedagógico está allí, es palpable, alumnos y maestros armonizan, la corriente fluye […]. Lo que ocurre en ese momento es "extraordinario", contra todas las formas de fatalidad y a pesar de todas las dificultades objetivas […]. Los alumnos aprenden, comprenden, progresan […]. Nos damos cuenta de que hemos logrado lo que ni siquiera las preparaciones más sofisticadas podían hacer esperar. Nos entusiasmamos […]. Entonces el maestro halla tanto placer en enseñar como el alumno en aprender […]. Este fenómeno está prácticamente ausente de los escritos sobre la enseñanza y sobre la escuela. Lo vemos y reconocemos, en cambio, en algunas escenas cinematográficas o quizás lo hemos vivenciado en nuestra propia escolaridad con algún profesor en particular (Meirieu, 2006: 16-19).

¿Hemos experimentado esta confluencia entre enseñanza y aprendizaje en nuestro propio recorrido escolar? ¿Podríamos identificar algún profesor o maestro en particular que haya dejado en nosotros el efecto de sus enseñanzas? ¿Cómo era? ¿Qué hizo? ¿Cómo lo hizo? ¿Qué nos pasó? ¿Podemos identificar escenas de películas donde se manifiesten estos procesos?

LOS LÍMITES DE LA TRANSFORMACIÓN: NO SOMOS DIOSES PERO…

Con lo que llevamos dicho hasta aquí cabría preguntarse: ¿es mago el docente?; ¿es Dios?; ¿todo lo puede?; ¿o todo tendría que poderlo? Las transformaciones en otros suelen percibirse como actos de conversión (casi religiosas en cuanto a su formato) y su constatación constituye una experiencia gratificante para los docentes. Llevado esto al extremo, el maestro deviene un convertidor que logra algo milagroso, cuasi mágico: transmutar las almas de las personas.

Restarle el *en parte* a los logros así obtenidos produce grandes satisfacciones y engrandece a quien realiza la tarea, pero acarrea las sensaciones opuestas cuando eso no ocurre. Entre la grandeza del "Todo lo puedo" a la miseria del "No puedo nada", la distancia es mínima. Encarnar personalmente el mandato originario de la profesión y posicionarse como el responsable absoluto de las transformaciones de otros y de todos, en un contexto de alta competencia y desprotección para los individuos (que no es solo el de los docentes), tiene consecuencias personales y, también, en la tarea que se realiza. Ya lo habíamos dicho en otro trabajo:

> Asumir la grandeza del proyecto de educar (como todo proyecto grande que se asume) tiene un alto componente simbólico que engrandece a quien lo realiza pero produce, a la vez, sentimientos de frustración, a medida que se concreta, ya que las consecuencias de la acción siempre serán insuficientes al tomar como parámetro semejantes expectativas. La grandeza del proyecto y la pretendida perfección, que como contracara se impone, desalientan la acción. Su propia magnitud lo torna imposible (Alliaud y Antelo, 2009: 43).

Reconocerse como transformador de almas implica, de este modo, renunciar también *en parte* a la omnipotencia reflejada en la pretensión de querer ir más allá, no soportando que el otro sea artífice de su propio destino, que disponga de aquello que recibió y que en ese proceso abandone al maestro, lo supere o haga algo con lo cual este ni siquiera estaría de acuerdo.

En *Frankenstein educador*, Meirieu (2001a) establece un paralelismo entre esta historia de fabricación de consecuencias inesperadas y el acto educativo. Trata de diferenciar allí el intento de obrar con otros de la intención de adueñarse del proyecto, de hacer algo determinado de ese otro y apropiarse del resultado. Por el contario, la obra y el obrar educativo implican ceder, entregar, incluso regalar al otro, sometiéndose al juicio que pudieran hacer los demás. Implican, también, someterse a lo imprevisible que puede derivar de una acción que supone obrar con sujetos singulares, donde "ya no hay ningún objeto a fabricar, ningún objeto del que se tenga una representación anticipada que permita su elaboración y lo encierre, en cierto modo, dentro de su resultado" (Meirieu, 2001a: 62).

Por medio de la educación se "construyen" las personas, "el hombre es hecho", recuerda Meirieu (2001a), pero a través de una aventura que nadie puede programar del todo. Los efectos de la acción educativa no están "cantados" por la realidad. Así, si creo en las posibilidades de los otros, busco en la realidad puntos de apoyo y siempre encontraré alguno; por el contrario, si he decidido que el proyecto es irrealizable, busco las resistencias que me sirvan de excusas para no obrar e inmediatamente trato de identificar culpables. Cada uno, como docente, contribuye, obra y pone en ello toda su energía; para "comunicarle [al alumno] los saberes y los saber hacer más elaborados, ha de equiparle cuanto más mejor para que, cuando deba encararse solo al mundo, pueda asumir lo mejor posible las opciones personales, profesionales o políticas que tendrá que

tomar" (Meirieu, 2001a: 28).

En otro de sus libros, *La opción de educar*, Meirieu (2001b) llama "pedagogo" al educador que persiga "la emancipación de las personas que le han sido confiadas, la formación progresiva de su capacidad de decidir por ellas mismas su propia historia, y que pretende conseguirlo mediante determinados aprendizajes" (Meirieu, 2001b: 11). Para eso el pedagogo debe estar convencido no solo de las posibilidades del sujeto, sino de su propia capacidad para contribuir a su formación, porque "nunca está todo probado", siempre puede haber una manera distinta "porque nadie puede saber si se han probado todos los medios y métodos para que [el alumno] haga algo" (Meirieu, 2001a: 28). El educador tiene que actuar "creyendo" que puede enseñar a otro que, a su vez, puede aprender. Confianza, creencia, deseo de promover lo humano y construir la humanidad mediante la posibilidad de su acción, más allá de los resultados y aun alterando el proyecto previsto.

De todos modos, ningún profesor está exento del fracaso y tiene que saber que no todo lo va a poder ni todo lo va a saber. Paradójicamente, la apuesta a la educabilidad no se puede mantener a menos que se acepten los fracasos con los que muchas veces nos enfrentamos o, si lo preferimos, a menos que renunciemos a aquello que produciría mecánicamente el éxito que esperamos. En educación, como sabemos, no todas las acciones ni las decisiones producen los mismos efectos, ni aun en las mismas circunstancias. No hay remedios ni recetas que proporcionen el éxito asegurado. Tenemos que creer, estar convencidos de que todos pueden aprender sabiendo que esta creencia en la educabilidad solo es tolerable "si se articula al reconocimiento de un no poder radical sobre el sujeto en su acto de conocer", sostiene Meirieu (2008). He aquí el otorgamiento de protagonismo al sujeto que aprende, "objeto" de nuestra intervención. El aprendizaje es una decisión que podemos y debemos favorecer, pero existe la posibilidad de que el otro renuncie a entrar en el intercambio. Asimismo, la necesidad humana de que la transmisión acontezca (porque sin el pase del acervo cultural, sin la apertura y el acompañamiento a transitar por el mundo no hay crecimiento) nos interpela y dimensiona nuestro obrar: necesario y obligatorio (porque somos la generación adulta), pero limitado ante el poder del otro, destinatario de nuestro accionar.

Estos postulados van en contra de la extrema confianza cientificista que pretende aplicar sus avances a fin de calcular y controlar un proceso que de por sí es incontrolable, reduciendo a la persona a un objeto de manipulación. Por el contrario, el pedagogo no concibe a la educación como una mecánica, sino que

> abre posibilidades y propicia alianzas. Rehabilita la palabra […]. Da tiempo y permite el aplazamiento. Media en el cuerpo a cuerpo proponiendo actividades que orientan las pasiones. Provee ocasiones […]. Reparte una cultura que, modestamente, liga lo más íntimo con lo más universal […] sin brutalizar o manipular al otro. […] no pretende hacer milagros (Meirieu, 2008: 5).

Sin embargo, el docente (el pedagogo o el artesano de la enseñanza) suele

experimentar como milagrosas las modificaciones identificadas como producto de su accionar, sostuvimos. Porque puede creer y confiar en lo que hace y en la educabilidad de las personas, haciendo todo lo posible por lograrlo, aunque sabiendo que no hay éxito asegurado. Pareciera ser, entonces, que la dimensión de lo milagroso, inscripta en el acto de enseñar, no es previa, sino que se despliega en el procedimiento o *performance* y se experimenta a posteriori como resultado o consecuencia de la propia acción; el resultado, de este modo, está más ligado a una percepción (propia y/o de los otros) que a un dato objetivo. El educador no es Dios, nos dice Meirieu (2001b), y tiene que saber que no lo es y que no sería bueno que lo fuera; de todos modos, tiene que actuar como si lo fuera. La omnipotencia se coloca en este caso en el "más acá" (en el lanzarse a la tarea con todas las fuerzas, su saber e imaginación) y no en el "más allá", pretendiendo manipular (al final) la libertad del otro.

Tanto Meirieu como Dubet son conscientes del doble juego y hasta de la contradicción que implica la educación como socialización (o imposición) a la vez que como emancipación; es decir, dar forma a otro según un proyecto establecido y, además, promover su liberación. Así y todo, afirma Meirieu (2001b: 65), "creo preferible formar al niño en la capacidad de desprenderse de las influencias que recibe que pretender que no se ejerce ninguna". El pensamiento de Hanna Arendt (1996), a propósito de la crisis educativa de posguerra, es ilustrativo al respecto de lo que venimos desarrollando: la necesidad del ser humano de ser educado, el carácter transformador de la educación, junto con la conservación y subversión que estos procesos implican:

> Los educadores representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos no son los que lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto […]. Precisamente por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora, tiene que preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que sean sus acciones, siempre es anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación (Arendt, 1996: 204-205).

LA IMPORTANCIA DE LA OBRA REALIZADA: SOBRE LA AUTORÍA Y EL RECONOCIMIENTO

El docente influye, acciona, porque esa es su responsabilidad y obligación, aunque reconoce los límites de esa influencia y de la transformación de los sujetos a quienes forma. El docente se reconoce y se atribuye *en parte* los efectos de su accionar, pero los otros también se lo atribuyen. Y esa atribución o reconocimiento que, en general, ocurre a posteriori, al final, constituye también el resultado de su accionar, de su obrar.

Es frecuente que los maestros y profesores encuentren satisfacción y reconocimiento cuando, pasado el tiempo, sus antiguos alumnos los reconocen, les agradecen o les atribuyen parte de lo que son. Entre los recuerdos "consagrados" hay algunos destacados. El de la señorita Henzi, que nos trae Jackson (1999), a propósito de las enseñanzas que le dejó una profesora de Matemática, de quien no solo aprendió el valor de "x", sino que terminó influyendo en su firme deseo de estudiar esa disciplina. El agrado hacia su profesora y el dominio de la materia van unidos en esta experiencia. La marca de una docente, sus enseñanzas, lo que *le* dejó su accionar provocaron "la sensación de estar en deuda con un antiguo maestro" (subtítulo del capítulo). Otro recuerdo para evocar es el de un profesor de Literatura que alimentaba en sus alumnos el "hambre de descubrir", a quien Albert Camus (2001) (3) expresó su gratitud. Fue a través de sus relatos como el alumno pudo ingresar a un mundo que se presentaba vasto y exótico, frente a las limitaciones que imponía su vida, cargada de pobreza e ignorancia. El señor Bernard amaba apasionadamente su trabajo, recuerda Camus. Finalmente, resalta la figura de Caeiro, traída por George Steiner (2004), a quien Pessoa reconoce como su Maestro. Parece ser que el poeta, luego de haber oído y compartido la producción de versos que hiciera Caeiro, va a su casa y escribe seis poemas de un tirón. En referencia a este "producto", que es sin duda el resultado de la conmoción espiritual que Pessoa experimentó, afirma que "es generado o puede reconocerse generado por el Maestro aunque pertenezca a su productor, quien lo reconoce: ¡Viva mi maestro Caeiro!" (Steiner, 2004: 62).

Discípulos portadores de enseñanzas, que a su vez hacen algo con ellas: producen y reconocen en su quehacer, en su propia obra, el obrar de sus maestros, aun haciendo lo propio. (4) A través de la intervención del Maestro las almas se transmutan, conservando la individualidad, nos dice Steiner, para quien "enseñar es despertar dudas en los alumnos, formar para la disconformidad. Es educar al discípulo para la marcha […]. Un maestro válido debe, al final, estar solo" (Steiner, 2004: 102). En otro de sus libros, escrito junto a una maestra, a partir de una experiencia de enseñanza por ella protagonizada, notamos que Cécile Ladjali (la maestra) se vio superada por los textos literarios que sus alumnos habían producido: "mientras que yo no había logrado más que un plagio insoportable, ellos habían sido capaces de ofrecer una voz" (Steiner y Ladjali, 2005: 47). En la tradición de los artesanos, recuerda Norbert Elias (1991), era corriente que el padre, como si fuera el maestro, transmitiera al hijo sus conocimientos y habilidades de artesano, quizás con la esperanza de que algún día el hijo lo superara en el dominio del oficio.

Desde una perspectiva más estructural podemos sostener, a la manera de Elias (1991), que la valorización y el reconocimiento de una obra determinada dependen de otros y que estos procedimientos siempre están asociados a una época determinada. ¿Cómo se percibe?, ¿cómo se mide?, ¿cómo se valora lo que hacemos? Dependerá de la posición social y del reconocimiento asignado a nuestro accionar conforme al aporte específico que brindemos a una estructura social determinada. En este sentido, cuando escuchamos que "eran mejores los maestros de antes", que "la escuela no es lo que era",

etc., además de entender que puede ser esta una manera de defendernos de lo que nos cuesta (de lo que resulta cada vez más costoso), hay que considerar las “lecturas” de época. Hiciese lo que hiciese un maestro cuarenta años atrás, iba a estar bien solo porque lo hacía el maestro. Hoy hay que justificar o al menos informar acerca de las decisiones que se toman, hay que hacerlas públicas, hay que confrontar y confrontarlas. El reconocimiento, asegurado antaño por la posición social y la institución escolar, hoy hay que conquistarlo. Y esta tarea es una experiencia cotidiana que los docentes van construyendo en su trabajo.

Desde la perspectiva del que obra, del que enseña, constatar que lo hecho ha llegado a destino y atribuirse, *al menos en parte*, la autoría de lo que se ha producido implica identificar o reconocer o reconocerse en cierto movimiento que pudieron haber hecho otros. Otros que, siendo de una manera, se transforman en otra cosa. Aprendizaje, comprensión, progreso… Ahora bien, ¿cómo sabemos si ese movimiento casi mágico que ocurrió, que nos satisface y que proporciona sentido a lo que hacemos, fue a causa de nuestro accionar pedagógico?

Desde las posturas más extremas resultaría imposible asociar los cambios identificados en las personas con el accionar o las enseñanzas de un docente: ¿cómo podemos estar seguros de si el aprendizaje fue producto de *nuestra* enseñanza o si aprendió de otros, con otros, sin otros? El trabajo docente, al igual que el del artista, suele caracterizarse desde estas aproximaciones como una *performance* centrada en el procedimiento (en la ejecución) y en la actuación, antes que en el producto. El trabajo docente es un trabajo sin obra, afirma Tenti Fanfani (2009) y es cierto, también *en parte*, que las modificaciones identificadas en los procesos de enseñanza no pueden atribuirse directa o mecánicamente al accionar de un docente/productor/fabricador.

Desde otras miradas, la enseñanza implica tanto el procedimiento como los resultados y son estas aproximaciones las que más se acercan a las visiones que venimos presentando. Para Meirieu (2006), enseñar es *organizar la confrontación con el saber* y *proporcionar las ayudas* para hacerlo propio. “En cualquier caso, el profesor debe a la vez permitir a cada alumno abordar un saber que le sobrepasa y proporcionarle la ayuda necesaria para que lo interiorice. Al mismo tiempo debe solicitar el compromiso de la persona y *poner a su disposición los recursos* sin los cuales no podrá obtener buenos *resultados en su aprendizaje*” (Meirieu, 2006: 24; el destacado es nuestro). La “verdadera enseñanza” (en cualquier nivel) no consistiría, entonces, ni en demasiado cuidado ni en abandono, sino que “adopta a la vez el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad necesaria […]. Siempre es el mismo oficio, un oficio que asocia, en un único gesto profesional, *el saber* y *el seguimiento*” (Meirieu, 2006: 25 y 27; el destacado es del original). Ciertas emociones parecen asimismo asociadas con el oficio: pasión (por el conocimiento), deseo (de enseñar), voluntad (de no confinar el encuentro con el saber, de transmitir), esperanza (de que se produzca el acto pedagógico, con sus implicancias personales, familiares, sociales y pedagógicas). (5)

Para Meirieu la enseñanza no es ajena a lo que produce. Tiene que ver con los

resultados de un obrar y hasta con los "buenos" resultados. Podrá discutirse cómo se miden o constatan esos resultados o los productos o los aprendizajes de los alumnos. La "producción" del trabajo docente suele medirse mal, según las opiniones más críticas, que apuntan contra la evaluación estandarizada que intenta establecer una correlación directa entre el desempeño de los docentes y los resultados de aprendizajes obtenidos por los alumnos. La dificultad de captar o medir competencias o capacidades, la complejidad de implementar un sistema que sea coherente con lo que aspira a medir, los peligros de descontextualizar y limitar la práctica docente exclusivamente al nivel del aula son otros de los riesgos que este tipo de evaluación conlleva:

> En todo caso, los aprendizajes de los alumnos al finalizar un año escolar pueden servir como un indicador, extremadamente incompleto, para medir la virtud del docente ejecutante. Es probable que haya que diversificar la evaluación del producto al mismo tiempo que buscar estrategias que tomen en cuenta la calidad de la ejecución. Aquí nuevamente hay que decidir quiénes están en condiciones de opinar sobre la misma (Tenti Fanfani, 2009: 46).

Philippe Meirieu (2006) cuestiona las evaluaciones externas que miden la "eficacia" de los resultados y le otorga protagonismo a los propios docentes en la realización de esta tarea: "Nosotros no podemos reducir nuestra labor educativa solamente a la búsqueda de los efectos que podemos medir con las herramientas tradicionales de la evaluación escolar" (Meirieu, 2006: 61). Critica los indicadores de éxito y los criterios de evaluación restrictos, alertando sobre su intencionalidad; propicia objetivos alternativos y la salida de evaluaciones puramente cuantitativas. Para el autor es importante trabajar *desde dentro* en la modificación de las pautas de evaluación. Desde esta perspectiva, la producción (lo que el maestro hace/produce) no se aleja del productor y tanto la manera de hacerlo como el "producto" hacen al oficio de enseñar.

Más que una exigencia, desde estas posturas, la evaluación podría ser pensada como parte constitutiva del trabajo del docente, fuente no solo de recompensas sino de protección, por cuanto representa la objetivación y el reconocimiento del trabajo realizado.

AFERRADOS AL OFICIO: UNA ALTERNATIVA PARA PODER ENSEÑAR HOY

El resquebrajamiento de los pilares que sostenían a la institución escolar moderna permite explicar gran parte de los inconvenientes que se presentan actualmente a la hora de enseñar. Sin embargo, las clases como lugares de encuentro entre docentes y alumnos persisten y es desde allí desde donde puede aminorarse la sensación crítica si se

comprende que, si bien la ambigüedad y la incertidumbre caracterizan hoy más que nunca a los encuentros pedagógicos, es posible obtener precisiones y certezas derivadas del propio oficio. El quehacer mejora cuando los docentes mantienen fuertemente el sentimiento de poseer un oficio, un conjunto de rutinas y de códigos a partir de los cuales negocian con los demás, tanto en el sistema como fuera de él, sin sentirse cada vez más amenazados de desaparecer (Dubet, 2006).

El trabajo sobre los otros se concibe, bajo el "declive" de las instituciones, como una experiencia construida por los actores. El trabajador construye su trabajo y en ese movimiento se construye a sí mismo. Quien enseña actualmente tiene que hacer mucho más que cumplir un rol asignado: "Se deben encontrar equilibrios y modos de llegar a acuerdos con los otros y con uno mismo" (Dubet, 2006: 392). Y no solo los profesores. Hoy, en el día-a-día, los alumnos también tienen que hacerlo. Se trata, entonces, de "experiencias homólogas y complementarias" que afectan a todos: "En gran medida los profesionales reconocen exactamente las mismas dificultades que sus objetos" (Dubet, 2006: 415).

En estos tiempos de capitalismo tardío, más que nunca, el docente es un artífice, un constructor o un artesano de su propio trabajo: la enseñanza. Es en situación y con otros, como se construye la labor: artesanalmente, en el sentido del producto (hacerlo bien), pero también del procedimiento: hacerlo paso a paso y en cada caso. Ante la variedad, heterogeneidad y multiplicidad de las situaciones que se afrontan a diario cuando se trata de enseñar hoy, las fórmulas únicas ya no resultan y parecen insuficientes en sí mismas las teorías para encarar esas situaciones complejas y dispersas.

Para estar en condiciones de enfrentar los desafíos de época, recuerda Sennett (2009b), tenemos que construirnos o *reconstruirnos*. Y, en esa tarea, las claves no están ni en las variables personales (la búsqueda de una manera de ser y de actuar todopoderosas) ni en las institucionales (la respuesta a lo que la organización espera de nosotros), sino en el oficio. De nuevo el oficio, entendido por el autor como lo que hacemos y lo que sabemos hacer; aquello que elegimos, para lo cual nos hemos formado y por lo que se nos paga.

Para Dubet (2006), el fortalecimiento del oficio constituye una ruptura decisiva respecto del modelo escolar antiguo: "importa que (el oficio) pertenezca a los individuos, que sea propiedad de ellos y que no se evapore ante el mínimo cambio. Al oficio responde la defensa de un sujeto que posee algo en procura de asentar su individualidad sobre algo distinto a un simple reenvío sobre sí mismo" (Dubet, 2006: 444). De manera coincidente con Sennett, no se trata de que cada uno se apoye en sí mismo, en lo que puede hacer para lograr que las cosas ocurran, ni tampoco en la institución, que ya no respalda como antaño, sino en el oficio, en lo que se hace.

En ese quehacer, no hay fórmulas únicas, nunca las hubo y hoy menos que nunca. Pero hay mucho por hacer. Se trata de probar, de experimentar y hacerlo en cada ocasión. El oficio hoy debe conquistarse. El cambio en las condiciones de ejercicio resalta el papel que adquiere la prueba en la docencia y pone de manifiesto el carácter experimental de toda enseñanza. Hoy más que nunca, para poder enseñar, hay que

probar. Hoy la enseñanza requiere de pruebas y puestas a prueba constantemente. Esta nueva manera de trabajar sobre los otros, más tensa y más contradictoria, producto del agotamiento del programa institucional como sistema integrado de valores y principios universales, hace que sea "normal" que la socialización pierda su unidad y se apunte a formar desde la multiplicidad. Para asegurar la liberación/emancipación de las personas, hay que procurar un trabajo basado en la heterogeneidad, en el reconocimiento de las diferencias que ellas presentan, sin abandonar la transmisión de lo que constituye lo *común*, lo que nos une e iguala a todos.

En estas condiciones, cuanto más se apoyen los actores en su oficio, más serena será la experiencia de trabajo. Tomar como base el oficio significa también que el trabajo pueda objetivarse y que el profesional pueda decir: "*Esta es mi obra*, es el resultado de mi actividad, puedo mostrarlo y demostrarlo". Son precisamente las pruebas o los indicios sobre el producto realizado las que podrán otorgar certidumbre y legitimar tanto al quehacer como al saber que se va produciendo cuando se enfrentan los desafíos a los que nos somete la experiencia. La consolidación del oficio también protege a los "objetos" de este trabajo, afirma Dubet.

La crisis aminora, entonces, cuando los que enseñan se reconocen como hacedores de su propio trabajo. Cuando pueden saber y experimentar lo que han producido. Aferrarse al oficio, (6) en el sentido de los artesanos, como algo que es necesario dominar, provoca la sensación "de que tienes la capacidad de realizar una tarea determinada y de que quieres hacerla bien aunque el sistema económico no te vaya a recompensar por ello. Eso quiere decir que crees en ti mismo, que te respetas, y eso te proporciona energía (la que en otro momento 'venía de lo alto'). En cambio, si te conviertes en una especie de criatura del momento, en alguien que aborda cualquier tarea aunque solo tenga un conocimiento superficial de ella, estás perdido" (Sennett, 2009b: 5).

"Para eso *hace falta que el individuo esté formado*", concluye Dubet (el destacado es nuestro). Veremos, en lo que sigue de este libro, qué puede aportar la formación para preparar docentes fortalecidos en su oficio o, lo que es lo mismo, con la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo reconocer; o docentes artesanos: capaces de producir con habilidad "cosas" concretas.

1- La artesanía, para el autor, abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado. "Efectivamente, es aplicable al programador informático, al médico, al artista y mejora cuando se la practica como un oficio cualificado" (Sennett, 2009a: 20).

2- El autor presenta los resultados obtenidos a partir de una serie de entrevistas que realizó a profesores reconocidos por las autoridades de sus respectivos establecimientos como "buenos" docentes. Para reconstruir "la vida en las aulas", además de las observaciones realizadas, recurre a los docentes e indaga sobre su quehacer.

3- *El primer hombre* de Albert Camus es una novela autobiográfica en la que el autor relata su vida "sin padre" en un barrio periférico de Argel, educado por una abuela autoritaria. La historia de la niñez de este escritor queda reflejada en esta novela, que alude, además de a su propia familia, a la escuela y a los/sus maestros.

4- Como veremos en los capítulos siguientes, es esta una cualidad esencial de la enseñanza a partir de la cual podemos encauzar la formación de los docentes. Formar al otro para obrar a partir de buenas obras, de las enseñanzas de buenos maestros.

5- Otras características propias de la enseñanza, sobre las que también nos basaremos para encauzar las prácticas formativas: ayuda, seguimiento, consejos en la transmisión del saber, junto con las sensaciones y sentimientos asociados al oficio y, por lo tanto, a su transmisión.

6- Sennett utiliza el término "*craft*", muy difícil de traducir, según el autor, ya que los que suelen usarse en castellano –"artesanía", "habilidad manual" o "pericia técnica"– "son solo versiones parciales de lo que implica el término en inglés, que abarca la habilidad manual y la comprensión mental que una tarea requiere".

3. LA FORMACIÓN DOCENTE: SUS TEMAS Y DESAFÍOS

Nunca antes tuve tantos recursos, nunca hice tantos cursos de capacitación y, sin embargo, nunca tuve tantas dificultades como las que tengo ahora para enseñar.
MAESTRA DE PRIMARIA EN UN DEBATE PÚBLICO (1)

EL MAESTRO Y SU FORMACIÓN COBRAN PROTAGONISMO; SIN EMBARGO, LOS PROBLEMAS (PARA ENSEÑAR) PERSISTEN

La formación de los docentes viene protagonizando los debates y propuestas acerca de la mejora de los sistemas educativos. Aquí y allá, desde posturas diversas y hasta antagónicas, protagonistas más o menos directos coinciden al señalar que el accionar del profesor (lo que hace y también lo que no hace) parece decisivo en lo que acontece o se produce en las escuelas. Mencionado en términos de eficacia, de calidad, de igualdad, de justicia social, por separado o en combinado, lo cierto es que el docente vuelve a ser colocado una y otra vez en el centro de la escena pedagógica. Los "buenos" docentes parecen no abundar, tal como se desprende de una encuesta realizada a alumnos de la escuela secundaria, quienes además resaltaron como problema que sus profesores no asisten a clase. Por su parte, François Dubet (2011b) afirmaba que las variaciones en las trayectorias de los sujetos se asocian con la calidad de maestros que cada uno ha tenido; entonces –concluía–, para reducir las diferencias sociales es importante formar buenos maestros.

El protagonismo otorgado a la formación docente aparece frecuentemente opacado al momento de plasmar las políticas educativas en prácticas formativas que produzcan efectos en el sistema escolar. La fórmula no resulta tan sencilla ya que en ella operan una multiplicidad de factores que exceden al ámbito educativo, alcanzando otras esferas de la vida social. Si bien las políticas tendientes a la profesionalización de la docencia resultan prioritarias, no pueden ser consideradas con exclusividad a la hora de avanzar en la mejora educativa. En este sentido, una política educativa que no atienda distintos frentes en forma simultánea corre el riesgo de evadir la complejidad estructural que caracteriza a los sistemas educativos y explica la situación por la que atraviesan en el presente. Subiendo aún más la apuesta, podría decirse que las decisiones tomadas en materia educativa harán agua si no se integran con medidas económicas y sociales acordes, como parte de un proyecto político con finalidades determinadas.

En las últimas décadas la formación de los docentes constituyó el centro de preocupación hacia el que confluyeron numerosos trabajos de investigación y no menos políticas destinadas a su mejoramiento o transformación. La década de los ochenta encontró a los países centrales ocupados y preocupados por el tema, mientras que en la región los esfuerzos de política y las temáticas de investigación se concentraban en los

procesos de democratización de las instituciones sociales, deterioradas luego de prolongados períodos dictatoriales. Los años noventa fueron prolíficos en lo que a reformas educativas se refiere, cobrando protagonismo el ámbito de la formación docente. Las investigaciones y la bibliografía especializada colaboraron en la construcción de un discurso acerca de los docentes como factor clave de las reformas educativas que paradójicamente contribuyó a descualificarlos y a erosionar su imagen pública, haciendo referencia a las "carencias" de su formación, a las debilidades de su desempeño o a su inadecuación a los tiempos y desafíos actuales de la escolarización (véanse Fullan, 2002; Vezub, 2013).

En este contexto y generalmente bajo gobiernos neoliberales, crisis económicas y achicamiento de los Estados y de su rol regulador, se implementaron diversas políticas que a apuntaron a "profesionalizar" la docencia, intensificando la duración de los estudios de la formación inicial, al tiempo que se planteaba la "reconversión" o el "reciclaje" de los docentes en servicio. A tal fin se intervino desde una lógica instrumental, basada en la racionalización y el control técnico, que priorizó los objetivos de las reformas actuando de manera unidireccional de arriba abajo. El foco se orientó hacia tres grandes ámbitos o dimensiones de las políticas de formación: la modificación de los planes de estudio; la organización, cambio de estatus y acreditación de las instituciones de formación, y la implementación de programas masivos de formación continua (véanse Davini y Birgin, 1998; Vaillant, 2004).

El cambio de orientación política y la recuperación de las políticas de Estado inauguran hacia el año 2000 un nuevo escenario para la formación docente tanto en nuestro país como en varios de la región. En primer lugar, se produce un balance y análisis crítico de las limitaciones de las reformas implementadas en la década anterior que contribuyeron, mediante procesos complejos, a profundizar la fragmentación y desigualdad de los sistemas educativos en general y del subsistema de formación docente en particular, generando circuitos de diversa calidad académica. En segundo lugar, se trata de introducir nuevas lógicas que apuesten a la unidad e integración del sistema de formación docente, atendiendo a la vez a desarrollos e intereses locales. En tercer lugar, un nuevo discurso apuesta a revalorizar a los docentes y a producir su reposicionamiento como agentes legítimos de la transmisión cultural y productores de saber pedagógico que es preciso sistematizar y capitalizar en las acciones y dispositivos de formación. Esto implica pasar de modelos homogéneos y masivos de formación continua a programas que consideren diversas modalidades y necesidades formativas a lo largo de distintas etapas de la trayectoria profesional docente (Ávalos, 2007; Vezub, 2013). En cuarto lugar, los procesos de construcción y evaluación curricular se abren hacia formas más participativas e incluyen una relación más directa con las instituciones escolares como instancias de trabajo docente, amplían la consulta y la construcción de consenso con los diversos actores de la educación, entre estos las instituciones formadoras y los docentes.

En este marco, es mucho lo que se ha avanzado, pero cierto también es que varios problemas persisten, por lo que conviene detenerse a reparar en los temas y problemas propios del campo de la formación. La clásica explicación del *washed out*, dada por

autores estadounidenses allá por los años ochenta, que aludía a los efectos pocos perdurables de la formación docente inicial, así como la del "bajo impacto", brindada desde el continente europeo, (2) parecen continuar vigentes, aunque "remixadas". Muchos se decepcionaron y continúan decepcionándose al comprobar que lo aprendido formalmente por los docentes en formación no se plasma en prácticas de enseñanza acordes. Es del todo frecuente que maestros, profesores y formadores noten la escasa relevancia o presencia de los saberes aprendidos a lo largo de la formación en sus prácticas de aula (sobre todo entre quienes comienzan a ejercer su profesión, es decir, los maestros y profesores noveles). En esta línea, se han realizado numerosas investigaciones –hasta en los mismos profesorados– que siempre demostraron más o menos lo mismo: lo que hacen los maestros y profesores una vez recibidos no se corresponde con lo que se espera de ellos. Indagaciones más recientes (3) vienen a redoblar la apuesta al señalar que, por un lado, los docentes reconocen dificultades y hasta imposibilidades a la hora de enseñar y, por otro, los alumnos no aprenden lo que tendrían que aprender. Por su parte, los docentes se muestran comprometidos y hasta ocupados, preocupados o superados por una tarea que reconocen asumir con responsabilidad, pero que no (les) sale. "¿Por qué no sale?", sería la pregunta y el planteo nos obliga, antes que a desechar las instancias formales de preparación profesional, a revisar las formas o maneras de formar.

LA VIEJA DISPUTA ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA. SE VISLUMBRA UNA TERCERA VÍA: LOS SABERES DE OFICIO

En el campo de la educación y particularmente en la formación de los docentes, siempre fue problemática la relación entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre el decir y el hacer. Lo que acontece predominantemente en los procesos formativos suele caracterizarse por la transmisión de contenidos o conocimientos formalizados, por un lado, y la práctica o prácticas, por el otro, identificadas estas últimas como el lugar del hacer, de "poner en práctica" o de "aplicar" lo aprendido formalmente. Es frecuente que tanto las propuestas formativas como las prácticas que desarrollamos como formadores de futuros docentes reflejen esta dicotomía constitutiva del modelo escolar moderno, que monopoliza el saber y deja afuera el hacer (Vincent y Lahire, 1994).

Desde hace mucho tiempo se sabe que para enseñar no alcanza con saber el contenido que va a ser enseñado y que es necesario conocer, además, las formas apropiadas para su transmisión, las metodologías específicas para hacer que las disciplinas se adecuen a destinatarios diferentes. (4) Más tarde supimos que con el *qué* y el *cómo* no era suficiente: era necesario saber *para qué* y *por qué* enseñábamos lo que

enseñábamos. Los fundamentos, las finalidades, el sentido o los sentidos se incluyeron en el menú formativo de los futuros docentes. Las complejidades características de esta etapa de la modernidad, los cambios sociales y culturales acontecidos en las últimas décadas y acentuados con el correr de los años, añadieron otros conocimientos, destrezas y capacidades a la formación.

Tratando de dar respuesta a los desafíos de época y en sintonía con la importancia otorgada a la docencia por las políticas destinadas a la mejora de los sistemas educativos, los planes de formación docente no solo se han extendido, sino que también se han complejizado. Al analizar los perfiles docentes de las propuestas curriculares vigentes, se nota que las capacidades/habilidades/competencias requeridas trascienden un saber acotado a los fines de su utilización. Si bien la preocupación por la enseñanza cobra protagonismo, se espera de los docentes la reflexión y comprensión de las dimensiones sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias (de las disciplinas de estudio); la dimensión ética de la profesión, la contemplación de los contextos sociales y las problemáticas contemporáneas; el compromiso con los valores democráticos; el dominio de los contenidos y de su significado en diferentes escenarios y su articulación interdisciplinar; el conocimiento de los procesos de investigación, el desarrollo profesional y la formación permanente. (5)

Dadas estas exigencias para los nuevos docentes, los planes de formación actuales se caracterizan por desplegar un número significativo de espacios curriculares que comprenden, además de los contenidos disciplinares y las maneras de enseñar que maestros y profesores deben "dominar" según la especialidad y/o el nivel educativo para los que se están formando, otros referidos a la problemática de los sujetos, de los contextos, de las instituciones, de la contemporaneidad, así como nuevas destrezas, tales como la reflexión, la indagación, la investigación. Ya no se trata de focalizar solo en las disciplinas y su enseñanza, sino de incorporar a la formación docente las problemáticas propias de los nuevos escenarios sociales y culturales, las subjetividades de quienes aprenden, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, etc.

Hoy en día se valora y hasta se sobrevalora la importancia asignada al conocimiento del mundo contemporáneo, con sus generalidades y particularidades, así como a las características no solo evolutivas-psicológicas, sino también antropológicas, culturales, sociológicas de los alumnos. (6) Los docentes mismos valoran estos saberes en su trabajo. En una investigación reciente acerca de los saberes considerados necesarios para enseñar hoy, los maestros priorizan saber generar interés en los alumnos a través de la selección de temas, la forma de presentarlos, así como también reconocer los conocimientos previos. Cuando se les pregunta lo que no pueden dejar de hacer para enseñar mejor, las respuestas son: "conocer a los alumnos, mantener su interés y curiosidad intelectual, así como tener en cuenta las características del contexto o comunidad en la que se inserta la escuela" (Alliaud y Vezub, 2012). Los profesores de secundaria, a su manera, valoran las mismas dimensiones de la tarea: (7)

Soy consciente de que me vendría bien para mejorar mi práctica docente, mi diálogo

con los alumnos, sentirme más tranquila de cómo tratar ciertos temas […]. Una capacitación o más información sobre estas temáticas que atraviesan a los adolescentes en este momento, por un lado, y también me haría falta una capacitación o más información o ideas de cómo acercar lo audiovisual, lo tecnológico, el mundo en el que los chicos se mueven como pez en el agua (Docente de Lengua y Literatura).

Creo que también tienen que estar al tanto de la realidad, no vivir en una burbuja, conocer las problemáticas sociales. Hay que tener un poco de conocimiento de lo que es la sociedad hoy y las problemáticas que atraviesan a los chicos hoy (Docente de Matemática).

Desde posturas más *aggiornadas*, se intenta asegurar que quienes se dedican o vayan a dedicarse a la enseñanza estén provistos de ciertos códigos culturales, de ciertos marcos conceptuales que les permitan estar mejor posicionados a la hora de tomar las decisiones más específicas acerca de lo que tienen que hacer con los alumnos. ¿Será que la apropiación de nuevos marcos conceptuales y culturales resulta suficiente para asegurar que maestros y profesores puedan enseñar en el presente? Pareciera que no; de ahí la recurrencia con que los planes de estudio procuran intensificar los aportes de la formación específica. Sin embargo, tampoco resulta suficiente y las modificaciones alcanzan los espacios formativos destinados a la práctica profesional.

La intensificación de la formación práctica es asimismo una transformación sustancial que atraviesa los nuevos planes de formación docente. Los espacios curriculares destinados a las prácticas han cobrado protagonismo y esta tendencia trasciende las fronteras locales. No solo se ha aumentado la carga horaria, sino que se le otorgó a este campo de la formación un tratamiento diferencial. Los modelos concurrentes han superado a los consecutivos, que colocaban las prácticas profesionales al final de los planes de estudio: en el presente, se trata de que esas prácticas se incorporen desde los inicios de la formación y contemplen las distintas dimensiones del quehacer profesional. Asimismo, su tratamiento situado y contextualizado apunta a formar docentes que puedan desempeñarse en contextos y escenarios educativos reales.

Si bien en muchos planes se expresa la necesidad de articular los espacios de la práctica con los otros campos de la formación o se destaca la importancia de lograr la integración de los conocimientos prácticos y de los brindados por los otros campos curriculares, asociar las instancias de formación teórica con los espacios de la práctica ha sido y sigue siendo un problema difícil de superar en la formación docente: las prácticas profesionales suelen concebirse como espacios destinados al hacer, mientras que los otros espacios curriculares de la formación –al estructurarse casi exclusivamente a partir de conocimientos formalizados– se conciben como espacios destinados al saber.

Se comprende así que los currículos actuales de formación docente inicial se hayan ido poblando de saberes formalizados cada vez más sofisticados, mientras continuaron siendo las prácticas, la residencia o la misma inserción laboral los ámbitos “naturales”

para aprender el oficio de enseñar. Es decir, mientras los espacios destinados a la transmisión del conocimiento formalizado provenientes de las distintas disciplinas (incluidas las pedagógicas) se fueron complejizando, los espacios destinados a las prácticas, aunque acrecentados y distribuidos a lo largo de todo el trayecto formativo, han mantenido la concepción simplista que identifica la práctica con el hacer o, lo que es lo mismo, con la "aplicación" del saber aprendido en otras instancias.

Identificada con la acción o con poner en acto lo que formalmente se aprendió, esta forma disociada (entre teoría y práctica, entre el pensamiento y la acción, entre el decir y el hacer) no resulta ni resultó. Los conocimientos formalizados, aun actualizados y diversificados, parecen no ser suficientes para nutrir las prácticas docentes. Entre el saber teórico, técnico, y las prácticas pareciera existir una amplia brecha que en general no fue contemplada por la formación ni tampoco por los ámbitos de producción de conocimiento pedagógico. Hay una diferencia entre saber decir cómo se hace algo o explicar lo que sucede, y saber cómo hacerlo. Para poder tomar decisiones situadas e informadas en un aula se requiere de *otros* saberes que se producen a propósito de la resolución local de problemas y desafíos que se enfrentan al enseñar (Terigi, 2012). En este sentido, ni la teoría pedagógica en sí misma ni los conocimientos formalizados disponibles resultan ser los nutrientes suficientes para alimentar los conocimientos y las prácticas docentes, ya que:

- La práctica responde a un saber que no descansa enteramente en conocimientos profesionales formalizados.
- El conocimiento de los docentes no reconoce como fuente única la teoría pedagógica.
- El conocimiento y las prácticas de los docentes se nutren de esos *otros* saberes que maestros y profesores cuando enseñan.

Al referirse a los saberes docentes, distintos autores –entre ellos, Tardif (2004), Sandoval (1995) y Salgueiro (1998)– han puesto de manifiesto que los profesores mantienen una relación de *exterioridad* con los conocimientos formales (curriculares, disciplinares y pedagógicos) que son producidos por otros y transmitidos generalmente durante la formación sistemática o en cursos de formación continua. Por el contrario, con los saberes producidos y validados en el transcurso de su propia experiencia y reflexión profesional, mantienen una relación de *interioridad*.

Si bien, como hemos señalado, nuestras investigaciones muestran que para los docentes los saberes vinculados con el conocimiento de los alumnos y su contexto son centrales para afrontar el trabajo de enseñar en la actualidad, la fuente de validez de esos saberes descansa en el puesto de trabajo, en la experiencia y en el trato con los alumnos. Los docentes hablan desde *su* experiencia y desde allí cobra protagonismo otro tipo de saberes que ni los formadores ni los especialistas mencionan o a los que, si lo hacen, no les otorgan la importancia que tienen para sus protagonistas (Alliaud y Vezub, 2014).

Esos *otros* saberes que se producen al enseñar y que parecen potentes para saber y

poder hacerlo resultan ser los grandes ausentes de los espacios formales de formación. ¿De qué naturaleza son esos saberes? ¿Cómo se producen y circulan? Algunos los llaman “conocimientos prácticos”, otros “saberes del trabajo”, “conocimientos tácticos” o “estratégicos”, pero hay coincidencia en afirmar que se trata de un repertorio complejo de procedimientos, habilidades y secretos, generalmente implícitos o difíciles de formalizar, que se construyen y ponen en juego en la práctica del oficio; son, por lo tanto, indisociables de la actividad, del quehacer de los sujetos y de los contextos de desempeño (Chaiklin y Lave, 2001). Nosotros preferimos aludir a “saberes de oficio” y resaltamos la importancia de recuperarlos y convocarlos en los espacios destinados a la formación docente.

DESACTIVAR LA “BAJADA” Y LA “APLICACIÓN”: EN CAMINO HACIA LA CREACIÓN

Por cierto, el problema no es nuevo. La formación, basada principalmente en conocimientos formales y en teorías (aun suponiendo que sean relevantes), por un lado, y en prácticas o haceres, por el otro, ciega la experiencia escolar vivida o por vivir por los docentes en las aulas, resulta y resultó poco conducente para afrontar situaciones de enseñanza, tanto en el pasado como en el presente. Desde siempre las lógicas formativas se distanciaron de las lógicas laborales en cuanto a la relación con el saber y cierto también es que a la larga la enseñanza salía.

Ocurre que antes esta situación se sorteaba apelando a la biografía escolar vivida como alumno y a la práctica profesional que iba acrecentando ese caudal de experiencia a lo largo del tiempo. Al enseñar, sobre todo cuando se es novato, suelen repetirse modelos y estilos de enseñanza de los maestros y profesores con los cuales uno se formó durante su escolaridad vivida como alumno. Esa prolongada experiencia escolar proporciona un saber que tiende a imponerse cuando los docentes “regresan” a la escuela, sobre todo si no fue trabajada/recuperada durante la formación profesional (Alliaud, 2004). La inserción laboral constituye una continuidad de ese aprendizaje *experiencial* que se irá acrecentando a medida que se enseña. Los docentes reconocen la importancia que representa para su desempeño lo que aprenden en la práctica, durante las horas de clases y escuelas transitadas con sus alumnos: “Yo creo que lo más valioso fue entrar al aula y empezar a trabajar, porque los conocimientos que me dieron en el profesorado fueron herramientas mínimas […] yo aprendí a ser docente en el aula” (Docente de Biología). (8)

Los saberes de oficio, necesarios para enseñar, tuvieron desde siempre como fuente principal las vivencias, las experiencias que se iban protagonizando en las escuelas primero como alumno y luego como docente de alumnos. Más allá de las críticas por el conservadurismo que acarrean estas formas vinculadas con la propia biografía escolar y

con la socialización profesional, no se desconoce que antes (más tarde o más temprano) mediante estas formas la enseñanza salía.

Hoy la situación es del todo diferente. Ante la complejidad y la incertidumbre propias de las situaciones de clase, esos referentes individuales anclados en ideales, con sus formas de aprendizaje por ensayo y error y sus formas de transmisión asistemáticas, ya no resultan o bien parecen insuficientes para afrontarlas. Los docentes perciben que no lo consiguen, como reza el epígrafe de este capítulo.

La dificultad parece evidente. ¿Cómo es posible enseñar a otros sobre la base de modelos o situaciones asociados con la escolaridad que se haya vivido? Por más joven que sea el docente, las escenas escolares actuales nada tienen que ver con las que fueron vividas cuando uno fue alumno. ¿Cómo hacer para aprender mientras se enseña? Si bien siempre seguimos aprendiendo y nos seguimos formando en la escuela, hoy más que nunca es necesario contar con ciertas bases o apoyaturas (contar con experiencia proveniente de experiencias) que nos permitan afrontar la complejidad propia de las situaciones escolares actuales y, a partir de ellas, seguir aprendiendo. Otorgar esos cimientos necesarios para saber y poder enseñar hoy es una responsabilidad que la formación docente inicial no puede eludir.

Lo que está en juego y merece ser cuestionado y puesto en revisión es la lógica "aplicacionista" implícita en los procesos formativos que supone aprender en determinados espacios de la preparación profesional los conocimientos y las técnicas que luego serán "bajados", "aplicados" por los docentes en las aulas. Los mismos planes de formación mantuvieron vigente por muchos años una estructura deductiva por medio de la cual primero se aprendían los conocimientos más generales vinculados con la enseñanza; luego, los más específicos; y por último se realizaban las prácticas en las llamadas "escuelas de aplicación". (9) Incluso los currículos más actuales disponen, como vimos, de espacios diferenciales para el conocimiento teórico y para la práctica, resultando siempre necesario y problemático, a la vez, articular lo que en su estructura se presenta disociado. (10) Uno de los principales problemas que los formadores de docentes identifican en la formación refiere a la falta de articulación que se produce entre los conocimientos generales y específicos con el campo de la práctica: "Hay una propuesta de tres trayectos que la idea es que se articulen entre sí, pero no hay horas dispuestas para esa articulación" (formador de un instituto superior, coordinador del trayecto de la práctica). (11)

El problema no se resuelve, sin embargo, aumentado horas o unidades curriculares, si permanece incrustada en las prácticas formativas esta lógica deductiva que hace agua en el presente cuando enseñar, como hemos sostenido, es ante todo crear, inventar, innovar, salirse del guión o del libreto preparado para llevar a cabo una clase determinada. Pensemos en la película *Escritores de la libertad* (2007), dirigida por Richard LaGravenese, donde una maestra novata intenta enseñar literatura, tal como lo había aprendido, a un grupo de jóvenes atravesados por problemáticas de segregación y marginalidad social. ¿Qué le ocurre a esta joven profesora con lo que planificó? ¿Qué hizo y cómo lo hizo para que esos jóvenes pudieran interesarse, leer, escribir y

finalmente liberarse?

Hoy, dada la transmutación que han atravesado las instituciones y las formas de transmisión cultural entre las generaciones, enseñar es menos que nunca “aplicar” o “bajar” lo aprendido en el profesorado o en algún espacio de capacitación al aula, como tampoco lo que hemos planificado. Enseñar hoy es aprender a permanecer en la confusión, en la imprevisibilidad, es poder pensar y decidir en contextos de cambio. En estos escenarios complejos e inciertos los saberes y el instrumental de los que disponemos constituyen una referencia, pero siempre estarán sujetos a ser revisados, re-creados, en función de lo que no sabíamos que iba a ocurrir y efectivamente ocurre.

Si aceptamos que de eso se trata enseñar en el presente, cabría preguntarse: “*¿Cómo formar docentes que sepan y puedan crear, inventar, innovar, experimentar en una situación dada?*”, lo cual sería equivalente a preguntarse: “*¿Cómo formar docentes que sepan y puedan enseñar hoy?*”.

AHONDAR EN LOS SABERES DE OFICIO

Los docentes suelen percibir que no pueden enseñar porque no saben: “No sé cómo hacerlo”. Y es cierto que lo que *les* falta es saber. Quizás sea porque la formación les ha aportado conocimientos, destrezas, habilidades, prácticas, pero no saberes: de la experiencia-de oficio que, como vimos, parecen ser los grandes ausentes de estos ámbitos. Esta regla general no excluye a la formación pedagógica que asimismo se concibe y aborda a través de conocimientos formalizados, dejando fuera el “saber propio de los docentes como grupo profesional” (Terigi, 2012).

Lo propio de los saberes de la experiencia radica en su cualidad de asociar los conocimientos y la práctica, el saber y el hacer. Son saberes que se producen en situación, a medida que se enseña, siendo sus productores o referentes los protagonistas de estas situaciones. Al superar la disociación entre teoría y práctica, entre saberes y haceres, se presentan como un componente esencial para posibilitar la enseñanza, sobre todo en los tiempos que corren, cuando ya no es suficiente con saber qué decir y cómo decirlo para decidir qué hacer y cómo hacerlo. El saber al que nos referimos es aquel que constituye una herramienta para la acción, siendo la práctica su fuente de referencia y legitimación. Ahora bien, estos saberes de la experiencia suelen quedar “envasados” en quienes los producen, por lo que requieren ser puestos en valor, identificados y recuperados mediante procedimientos específicos para que circulen y se transmitan a otros (docentes) en proceso de formación.

Si bien producidos en situación, por los propios protagonistas, los saberes de la experiencia no son asimilables a los conocimientos prácticos, es decir, aquellos que conforman el repertorio de todo maestro o profesor. Los saberes docentes pueden definirse como un conjunto de representaciones y referencias a partir de las cuales los profesores interpretan y comprenden su entorno de trabajo, otorgan sentido a su tarea y

orientan su enseñanza y práctica cotidiana (Feldman, 2008b). Algunos de estos saberes son resultado de la apropiación que realizan los docentes y otros se producen en el transcurso de la experiencia profesional, a lo largo de su trayectoria.

Los conocimientos prácticos, según distintos autores –entre ellos, Pendelbury (1998), Perrenoud (1994), Schön (1992) y Tardif (2004)–, se caracterizan por ser temporales, plurales y heterogéneos; personalizados, situados y esencialmente pragmáticos, ya que se modelan y responden a las exigencias de la práctica frente a la necesidad de solucionar problemáticas concretas. Tienen siempre una parte indeterminada, exigen improvisación y adaptación a situaciones nuevas y únicas, implican procesos de reflexión y discernimiento. Tardif (2000) los llama "saberes del trabajo" por cuanto son "incorporados en el proceso de trabajo y solo tienen sentido en relación a las situaciones de trabajo […] en esas situaciones son construidos, modelados y utilizados de manera significativa por los trabajadores" (Tardif, 2000: 11). Aunque efectivos para la resolución de problemas y desafíos específicos que la enseñanza plantea, los conocimientos prácticos o saberes del trabajo no son fácilmente verbalizables; muchas veces se producen y actualizan sin que los docentes sean conscientes de ello; la certeza de sus afirmaciones es relativa; son económicos y poco complejos (Terigi, 2012).

El saber que proviene de la experiencia es también un saber encarnado pero en *algunos* educadores, aquellos a quienes reconocemos maestras o maestros en su oficio (Contreras Domingo y Pérez Lara, 2010). A diferencia de los conocimientos prácticos, no se produce por acumulación de vivencias, sino a partir de *experiencias*, es decir, de situaciones cotidianas que por alguna razón revisten un carácter *extraordinario* y así se distinguen de lo que meramente sucede. Son vivencias que portan un significado especial para quienes las protagonizaron, ya sea por lo que produjeron (en términos de obras, de resultados) o también por sus implicancias en el modo de ver y pensar lo educativo por parte de quienes las experimentaron. Es el sentido que le otorga Dewey (1949) a la experiencia al decir que no es mera actividad, sino una fuerza en movimiento que supone cambio y constituye la base del pensamiento reflexivo, investigativo.

Otra característica distingue al saber de la experiencia de los conocimientos prácticos. Dada su naturaleza, los "saberes por defecto" –como los llama Terigi (2012)– suelen obturar lo que acontece o podría acontecer, al basarse fundamentalmente en estereotipos, prejuicios o maneras esperadas/naturalizadas de hacer y ver la realidad. El saber de la experiencia, en cambio, se forma en la apertura. No supone que ya se sabe todo y que no hay nada nuevo que esperar, que todo responde a mecanismos conocidos, vividos "sin atender a lo que realmente pasa, sin que ya nada llegue a pasarnos, a sorprendernos, sin que ya miremos como por primera vez, sin que nos dejemos decir por los acontecimientos, ni por aquellos a quienes tenemos delante". Al exponernos una y otra vez a una "nueva" realidad, conforma una manera de mirar y pensar abierta a la posibilidad de nuevas experiencias (Contreras Domingo y Pérez Lara, 2010: 56-57).

Son estos saberes de la experiencia los que tienen que ser puestos en valor, recuperados y dispuestos para que circulen en los ámbitos de formación docente y también en los de producción de conocimiento pedagógico. Las instancias de formación

inicial y continua tendrían que posibilitar que los saberes que se producen al enseñar sean tratados y capitalizados como saberes de la experiencia, lo cual implica procedimientos reflexivos que no se garantizan mediante un posicionamiento disociado de lo que sucede, sino que suponen una inmersión distinta en la realidad, como es la de estar abiertos a lo que acontece y seguir aprendiendo a partir de lo que las situaciones tienen para enseñarnos.

Hay distintas formas de recuperación del saber de la experiencia que nombraremos a continuación y profundizaremos en los capítulos siguientes. La más elemental consiste en convocar a los docentes que los portan: los *docentes narradores*, que son quienes pueden hablar de una manera particular de su propio trabajo, haciendo referencia no solo a los procedimientos, sino también y fundamentalmente a los secretos, misterios, trucos o gajes de su oficio. Los saberes de oficio, tal como los consideramos en este trabajo, constituyen una mezcla entre conocimiento y experiencia. Contienen saberes formalizados, métodos, técnicas y formas de hacer las cosas que resultaron valiosas y, por lo tanto, tienden a prevalecer a menos que surja algún problema, alguna dificultad.

El saber de la experiencia puede asimismo plasmarse por escrito en *relatos de experiencias pedagógicas*. Estas formas suponen procesos de recuperación y escrituración por parte de los docentes en instancias colectivas y bajo ciertas condiciones de producción. Transformar aquello que en la práctica tuvo una significación especial en saber pedagógico implica considerar criterios de sistematización, confrontación y hasta validación de lo producido. Hay relatos que producir y, en este sentido, todos los docentes son, potencialmente, autores. Pero también hay relatos que, la mayoría de las veces, quedan restringidos a los ámbitos en los que se originaron, con escasa posibilidad de alcance y llegada a otros docentes en proceso de formación/producción. Si bien maestros y profesores son sus autores "naturales", esta forma de producción de saber se desarrolla también con la participación de investigadores provenientes del ámbito académico y hasta con personas pertenecientes a diferentes áreas del gobierno educativo:

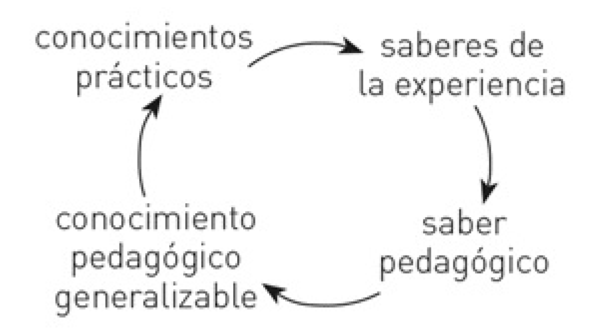
> El proceso de producción de saber pedagógico y de conocimiento educativo, de formación entre docentes y de intervención colectiva en el campo pedagógico, comprometió el desarrollo sucesivo y articulado de dos proyectos de investigación [...]. Se trató de la constitución y puesta en funcionamiento de una red de aprendizaje e investigación narrativa entre distintos actores del campo pedagógico: un entramado de docentes, investigadores y cuadros del gobierno educativo, que estuvo empeñada en la elaboración, publicación, circulación e interpretación de relatos de experiencia pedagógica escritos por inspectoras, directoras y maestras de nivel inicial de una provincia de Argentina. (12)

Maestros pedagogos o pedagogos maestros (¿cómo nombrarlos?) fueron los artífices de lo que he dado en llamar *obras de enseñanza* (véase Alliaud, 2010; 2012), de quienes maestros y profesores pueden aprender:

> Pensemos en las hermanas Cossettini y en la experiencia de la Escuela Serena, que produjo “una nueva manera de hacer, de vivir, de ensenar en la escuela”; en la provincia de Santa Fe, en el año 1923. También en la obra del maestro rural Luis Iglesias, en el Buenos Aires rural de los años cuarenta, a partir de la cual cobró una nueva dimensión la expresión oral, escrita y artística de los niños campesinos que convivían en un mismo ambiente de aprendizaje. […] No hace mucho, Cécile, una profesora de Literatura ubicada en los suburbios de Francia, trabajó con sus alumnos autores y obras clásicas, a partir de lo cual ellos escribieron sesenta sonetos sobre el “mito de la caída”, que fueron publicados en un libro prologado por el filósofo George Steiner. Por qué dejar de mencionar a Rancière y su maestro ignorante o a Tolstoi en la escuela de Yásnaia Poliana. Son solo algunos, la lista sigue y siempre está por completar (Alliaud, 2012).

Aun producidos a partir de experiencias singulares que en general resultaron *innovadoras*, estos trabajos contienen descripciones de acontecimientos y situaciones, vivencias que fueron experimentando sus protagonistas, pero también –y fundamentalmente– reflexiones y conceptualizaciones sobre temas pedagógicos. Las producciones a las que aludimos expresan saberes formalizados que trascienden lo particular, pero encuentran en la experiencia o en las experiencias vividas sus referentes constantes. El conocimiento pedagógico así producido no surge como un ensayo o reflexión teórica per se, sino que se funda en problemas y situaciones prácticas afrontados y resueltos por docentes en escenarios educativos diversos (Alliaud, 2011). Al decir de Paulo Freire, la teoría emerge empapada de la práctica vivida.

De los conocimientos prácticos que los docentes producen al enseñar hacia los saberes de la experiencia y de ellos hacia la producción de saber pedagógico, pareciera existir un camino que conduce hacia formas más elaboradas de vincularse con el quehacer y con el saber que allí se produce. Siguiendo en la cadena de producción, algunos plantean la necesidad de acrecentar la producción pedagógica recuperando los saberes que nutren las prácticas de enseñanza para llegar a formular un conocimiento generalizable (Terigi, 2012). En esta empresa cobra protagonismo el trabajo colectivo de los docentes, aunque también resulta necesaria la producción conjunta entre investigadores profesionales y docentes. La cadena del saber quedaría representada con los eslabones que vinimos mencionando del siguiente modo:



Tal como se concibe en este escrito, el saber pedagógico, en cuanto permanece ligado a lo vital (con sus fragmentos, sus matices, su organicidad), puede ser interpretado desde la situación particular de cada uno. Es un saber que tiene que ver con lo que hacemos y con lo que somos, que recupera la existencia y la transforma en contenido de lo que está por venir. Un saber que abre posibilidades, que promueve producciones, creaciones; que rompe con la lógica del prescribir y del predecir. Un saber que nos une a otros a partir de lo que nos pasa. Un saber que atrae, provoca, convoca y que, por ello mismo, forma y transforma (Alliaud, 2012). Un saber que "tiene que ver tanto con el saber de la experiencia práctica, como con el poso de sabiduría que va conformando nuestra experiencia y que orienta el pensar y el vivir en lo educativo" (Contreras Domingo y Pérez Lara, 2010: 55).

No es una respuesta lo que aquí se propone, sino una manera de concebir la formación profesional de los docentes, otorgándoles una entidad peculiar a ciertas formas de producción, transmisión y circulación del saber pedagógico. En esta línea podemos afirmar que, si bien acordamos con la necesidad de acrecentar la producción pedagógica, hay saberes de la experiencia sistematizados, publicados, que no suelen ser del todo aprovechados en el sistema escolar ni tampoco en los espacios de formación docente.

LA IMPORTANCIA DE TRANSMITIR EL OFICIO. CONVOCAR LA EXPERIENCIA EN LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN

Las dificultades o imposibilidades detectadas a la hora de enseñar se deben, fundamentalmente, a que maestros y profesores no han aprendido el oficio. Y no es, en este caso, porque no sepan los conocimientos formalizados (disciplinares y pedagógicos); lo que no saben es obrar/enseñar a partir de ellos, con ellos. Desde la concepción de oficio, podemos decir que lo que falla es la posibilidad de intervenir, de provocar cambios en los otros, de "producir" sujetos transformados en algo distinto a lo que eran. Además de las consecuencias que esta imposibilidad genera en términos de aprendizajes de los

alumnos, el hecho de no ver plasmado su procedimiento o intervención en obra es lo que (como se ha señalado) quita el sentido a la tarea y lo que deja a los docentes desprotegidos ante sí mismos y ante la sociedad en general.

En escenarios escolares de alta complejidad como son los del presente, maestros y profesores no pueden enseñar o enseñar les cuesta, porque nadie se ha ocupado de transmitirles ese saber específico, esos saberes de oficio que les permiten poder hacerlo –obrar/enseñar– y que, sabemos hoy, es posible aprender mediante formas de transmisión también específicas, que no es practicar sin más ni más práctica. La sumatoria de conocimientos formalizados, por más sofisticados que estos sean, y la práctica como ámbito de actuación per se parecen no resultar suficientes para formar docentes que puedan decidir qué hacer y cómo hacerlo. La lógica de la adición y la aplicación, aún vigente en los ámbitos de formación docente, parece ya no resultar para aprender a enseñar hoy, cuando ni siquiera resulta apelar a la experiencia acumulada para sortear esta situación. Pero, entonces, ¿cómo se enseña a enseñar?, ¿cómo se transmiten esos otros saberes, tan necesarios para el oficio?

El enfoque por competencias intentó superar la clásica dicotomía entre teoría y práctica, en su preocupación por hacer de los conocimientos "repertorios" de saberes que los docentes necesitan para trabajar. Aun así, tuvo sus limitaciones, al presentar una visión tecnocrática y parcializada del proceso de trabajo docente, además de dejar afuera otros saberes, precisamente aquellos que tienen que ver con la autoría y también con ese componente secreto o misterioso del oficio.

En nuestro país, mediante un trabajo realizado con docentes de nivel primario en ejercicio (véase Feldman, 2008a), se identificaron las *capacidades básicas* requeridas para la actividad escolar. Sin pretender agotar todo lo que un docente tendría que dominar o ser capaz de hacer, se define un repertorio básico-instrumental cuya finalidad es la de servir al maestro para un desempeño adecuado frente a los requerimientos habituales de su tarea escolar. Son treinta y seis capacidades básicas que remiten a los aspectos interactivos de la enseñanza, la planificación, la evaluación, la dinámica grupal, la disciplina y organización y el desempeño institucional. Tanto en este caso como en el enfoque por competencias traducidas generalmente en *perfiles docentes*, ocurre que muchas veces se explicitan en los documentos curriculares como aspiraciones que se busca formar, sin que existan responsables de asegurar su adquisición en las prácticas formativas, sobre todo aquellas que están menos vinculadas con los campos de conocimiento específico: ¿quién se hace cargo de enseñar cómo acudir a otro o de cómo reaccionar ante un problema particular que se presenta en la clase? Sobre estos pilares (o semejantes), la tarea formativa está por construirse.

Desde la perspectiva que adoptamos en este trabajo, sostenemos la necesidad de ir construyendo el oficio de enseñar a lo largo de todo el proceso formativo convocando al saber que se produce al enseñar, invitando a la experiencia, creando y re-creando formas o maneras de formar que superen la dicotomía entre la teoría y la práctica, entre el saber y el hacer, entre el pensamiento y la acción; cualidad fundamental para llegar a ser *artesanos*. En el libro que lleva ese título, Richard Sennett (2009a) caracteriza el saber

hacer del "virtuoso": es mucho más que aplicar una técnica o un conocimiento especializado; no es solo poder solucionar problemas, es también descubrir nuevos territorios, revisar los supuestos que sostienen nuestras acciones y decisiones. Es comprometerse con lo que se hace, y, fundamentalmente, ser capaz de conjugar el pensamiento con la acción. "Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas" (Sennett, 2009a: 21).

Los artesanos, según Sennett, se dedican a hacer bien su trabajo por el simple hecho de hacerlo bien. Y esa dedicación o compromiso es, para el autor, *con lo que se hace* y no necesariamente instrumental. Cuando la artesanía se desarrolla en alto grado supera la actividad mecánica, permite *sentir* más plenamente lo que se está haciendo y *pensar* en ello con mayor profundidad. La gente puede aprender a hacer las cosas bien, nos enseña el autor. Pero para aprender a hacerlo bien y llegar a ser un artesano en lo que se hace, resulta necesario dirigirse hacia el *proceso productivo*. Para aprender a enseñar, podríamos decir, es necesario abordar la enseñanza concentrándose en la tarea, en lo que se hace, y no solo en su definición. Para aprender a enseñar y a enseñar bien, es necesario insertarse en el proceso en que se produce la enseñanza y este posicionamiento implica tanto a quienes se están formando como a los propios formadores. (13)

Las prácticas mejoran (y pueden mejorar y todos podemos mejorarlas) y llegan a convertirse en artesanía cuando la información y la acción se convierten en conocimiento. Mediante estos procesos las personas se hacen más habilidosas. "En las fases superiores de la habilidad hay una constante interrelación entre el conocimiento tácito y el reflexivo, el primero de los cuales sirve como ancla, mientras que el otro cumple una función crítica y correctiva" (Sennett, 2009a: 69). Para poder mejorar la calidad (de lo que se hace, de lo que se produce), las personas necesitan de esa ancla de saberes de donde agarrarse, como así también de procesos reflexivos que implican la puesta en diálogo de esos saberes entre sí y con los conocimientos formalizados. La negación o desvalorización de los saberes del hacer suele dejar a los individuos desprovistos de herramientas para poder intervenir, actuar y mejorar.

Para Sennett todos pueden llegar a ser artesanos, es decir, todos pueden llegar a hacer las cosas bien, ser habilidosos; solo depende de cómo se organice la formación. Reparar en las condiciones formativas no es menor, siendo que la habilidad depende menos de una capacidad que se tiene o no que del tipo de formación o "entrenamiento" y estímulo (pasión, compromiso, motivación, interés) que cada persona reciba.

Si el interés está puesto en formar docentes que sepan y puedan intervenir, accionar con otros y sobre otros, suponiendo que esta habilidad en el obrar produciría buenas obras, buenos productos (¿buenos resultados?), tendríamos que garantizar maneras de formar no disociadas y dinámicas.

En uno de los movimientos, resulta imprescindible recuperar los saberes que maestros y profesores producen en los procesos de transmisión a lo largo de su trayectoria profesional (los saberes del hacer), por ser estos necesarios al funcionar como potentes

anclas de sostén que les permiten actuar y, también, pensar y reflexionar sobre lo hecho o actuado a fin de enriquecerlo, mejorarlo. Es mediante la puesta en diálogo de la práctica asimilada y los conocimientos formalizados como se alcanza la experticia en lo que se hace.

En otro de los movimientos, necesitamos que los saberes formalizados (siempre renovados y actualizados) estén puestos al servicio de la experiencia, de producciones, de creaciones. Y para eso tenemos que apelar y convocar muchas y variadas experiencias de enseñanza. Experiencias que nos impliquen, que den lugar a un nuevo saber, que nos convoquen a abrirnos a lo que sucede, a pensar, a inventar. De nuevo, ello rompe con la lógica del sistema escolar, donde prima lo previsible, lo controlable, lo esperable. Aprender de la experiencia significa estar atento a lo que la práctica muestra, tiene para decir; implica seguir un camino que es creado mientras sigue. Es abrirse a lo que sucede y aceptar lo inesperado. El llamado "saber teórico" puede servir de orientación en la experiencia, pero sin anticipar ni resolver el encuentro ni de lo que de él surgirá (Contreras Domingo y Pérez Lara, 2010).

En un tercer movimiento, se trata de abordar la formación como experiencia que habilite a experimentar, a probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia. Hacer un buen trabajo significa, en esta frecuencia, tener curiosidad, investigar y aprender de la incertidumbre. El oficio autoriza un aprendizaje por tanteo y experimentación (Dubet, 2006). El "buen tratamiento" ha de admitir el experimento, la exploración. Si acordamos que hacer las cosas bien (enseñar bien o poder hacerlo) exige hoy más que nunca del experimento, la investigación, la exploración, así como la posibilidad de seguir aprendiendo en situación, la formación de los docentes tendría que asegurar estas habilidades creativas. Tal aspiración nos conduce a otras maneras de concebir el saber y el hacer.

Norbert Elias (1994) alude a la diferencia que existe entre conocimiento y saber. Mientras que los conocimientos remiten a un conjunto de significados creados por el hombre, saber es probar. Podríamos decir, entonces, que quien sabe enseñar, a diferencia de quien conoce sobre la enseñanza, es aquel que ha probado. El maestro que sabe es aquel que ha probado muchas y distintas maneras de dar a conocer u ofrecer el mundo a otros (si aceptamos que de eso y cada vez más se trata enseñar). El que conoce, por el contrario, es quien posee un repertorio de conocimientos (sabe quizás qué decir y cómo decirlo), pero no sabe qué hacer ni cómo hacerlo. Por lo anterior y nuevamente, los conocimientos formalizados en sí mismos parecen ser insuficientes para enseñar. Se necesita además probar las maneras de poner a disposición lo que los otros tienen que aprender. Probar varias y diferentes maneras de dar a conocer el mundo. Practicarlas, manosearlas, discutirlas, analizarlas (Alliaud y Antelo, 2008; 2009).

A esta altura estamos en condiciones de afirmar que son esos *otros* saberes (los de la experiencia) los que nutren la enseñanza y que por eso necesitamos asegurar, desde la formación, maestros y profesores nutridos de esos saberes de oficio o artesanos en el arte de enseñar. El desafío de cualquier proceso formativo es formar docentes *experimentados* que puedan *experimentar experiencias* y, así, abrirse a lo que sucede y

aceptar lo inesperado. Porque, digámoslo una vez más, eso implica enseñar en la actualidad. De lo que se trata, entonces, es de formar docentes que sepan enseñar y no solamente conozcan sobre la enseñanza. Saber es algo que *nos* pasa, no por acumulación de conocimientos, sino por la transformación que se produce en nosotros. Es lo que nos pasa como producto de lo vivido, de lo vivido hecho experiencia. Por eso, cuando el conocimiento no llega a constituir una experiencia, hay conocimiento almacenado, pero no saber (Contreras Domingo y Pérez Lara, 2010). En este sentido podemos decir que muchas veces los docentes conocen de qué se trata, pero no saben.

No es sin experiencia, sin la posibilidad de experimentar, como se mejorará la formación de los docentes. Esta dimensión de la experiencia conjuga los conocimientos y la acción, el saber y el hacer. Desde esta dimensión y tratamiento del saber podrá fortalecerse en el oficio de enseñar a quienes ya enseñan o a quienes van a hacerlo. Frente a posturas que humillan o degradan el oficio docente considerando que el saber especializado, el de los especialistas, es el único válido y legítimo para regular o modificar las prácticas, apostamos a poner en valor y darle un estatuto al saber peculiar de los docentes, del que son portadores y productores. Y no es una cuestión de valorar o poner en valor porque sí, es una necesidad para poder enseñar hoy: *fortalecer* el oficio de quienes enseñan o van a enseñar constituye una opción para la mejora de la calidad de lo que se produce.

Los abordajes tradicionales de la formación han ignorado la relevancia y la potencialidad que el saber construido en la experiencia y en la práctica profesional tiene para ejercer el oficio de enseñar. Si bien lo que los profesores aprendían a nivel declarativo no se reflejaba automáticamente en sus prácticas de enseñanza, lo cierto es que más tarde o más temprano la enseñanza salía. Hoy, como vimos, la situación es del todo diferente; de ahí que, tanto en la formación inicial como en instancias de desarrollo profesional docente, sea imprescindible crear las condiciones y utilizar los dispositivos adecuados para adquirir, ejercitar y fortalecer las habilidades o capacidades que posibiliten afrontar situaciones nuevas, difíciles, cambiantes e inciertas. Y enseñar, a pesar de todo. Y seguir enseñando… Algo así como lo que se muestra en la película *Entre los muros* (2008), de Laurent Cantet, cuando el profesor de Lengua, a pesar de las provocaciones, las interrupciones, la indisciplina, las distracciones, los temas y los problemas particulares que cada uno de los alumnos tenía y traía a la clase, seguía enseñando. Una y otra vez François volvía a enseñar…

Los conocimientos y la experiencia constituyen los ingredientes necesarios para que la enseñanza acontezca, pero suponen una preparación particular, superadora de la dicotomía clásica entre saberes de referencia o teóricos y saberes prácticos, producidos en la trayectoria profesional. En su desarrollo la formación debería contemplar los saberes de oficio (mezcla de conocimientos y experiencia) en todos y cada uno de los campos y disciplinas que se ponen juego en un diseño curricular determinado. Más que a las definiciones curriculares, estas apreciaciones interpelan a las prácticas formativas.

EL DESARROLLO DE UNA DESTREZA: PRIMERA APROXIMACIÓN A LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS. ¿CÓMO LO HACÍAN LOS GREMIOS Y TALLERES DE ANTAÑO?

Por lo general, en la formación de nivel superior las alternativas para lo que no funciona o lo que hay que mejorar suelen buscarse en el marco de cada especialidad. No solo hay formas de acción legitimadas para cada campo profesional, sino que parecieran existir también formas de formar (modelos, estructuras y prácticas) propias de las distintas profesiones. El campo educativo y, específicamente, el de la formación docente no son ajenos a estas dinámicas: a la hora de plantear modificaciones en la formación de maestros y profesores, el punto de referencia queda sujeto a la misma formación, arrastrando, de ese modo, vicios y virtudes que le son constitutivas.

Quizás mirando o sabiendo cómo lo hacen las distintas profesiones (artes u oficios), se podrían detectar pistas que enriquezcan nuestro propio quehacer. Al estar interesados en la recuperación y puesta en valor de formas de formar adecuadas para la transmisión del saber hacer/saber obrar/saber enseñar, puede resultar de utilidad detenernos en varias y distintas especialidades, tratando de detectar qué hacen y cómo lo hacen quienes logran formar "habilidosos". Algo similar a lo que realizó Sennett (2009a) en *El artesano*, cuando se dedicó a estudiar múltiples y diversas actividades, desde los antiguos oficios de alfarero o soplador de vidrios hasta los del lutier o el intérprete musical, el cocinero, el trabajo de los médicos y enfermeros, los programadores informáticos, la ingeniería y la construcción de acueductos, hasta la educación de los hijos, con la finalidad de estudiar la habilidad puesta en juego en el hacer virtuoso.

Para el autor, como se ha señalado, el aprendizaje del oficio requiere formación: para poder poseer ciertas cosas de sí mismo, hace falta que el individuo esté formado; le hacen falta recursos, sostiene. Pero formado no de cualquier manera, resaltamos.

La enseñanza de un oficio requiere de formas de transmisión específicas; de situaciones especialmente creadas para que quienes se están formando puedan apropiarse de aquello que se transmite; es decir, puedan "metabolizar" la transmisión.

Hay formas específicas/apropiadas para la transmisión del saber hacer/saber obrar que se distinguen de las formas dominantes para la transmisión del conocimiento formalizado. Ahora bien, al tratarse de un tipo de saber tan personal y poco codificado, ¿puede transmitirse a otros?, ¿de qué modo? Mientras la experiencia en sí misma es personal, subjetiva e intransferible, los saberes de oficio que de ella se derivan sí pueden ser transmitidos. Los aportes de Richard Sennett servirán de guía para la creación de estas formas posibles de transmisión.

La respuesta a la pregunta por *cómo* formar en un oficio podemos encontrarla en la recuperación de lo que sucede en el taller del artesano, es decir, se trata de reconstruir "los mil pequeños movimientos cotidianos que se agregan a una práctica" (Sennett,

2009a: 101). Es en este encuentro entre el experimentado y el novato donde se abre el espacio para la transmisión: en el hacer y mostrar, en el acompañamiento, en la experimentación, el tanteo, la prueba y también en la explicitación de lo que se hace. En este proceso, el novato va incorporándose en una comunidad sostenida en un oficio (Alliaud y Guevara, 2015).

¿Qué ocurría en los talleres y en los gremios de antaño cuando se enseñaba un oficio?

"Lo que más enorgullece al artesano es el desarrollo de las habilidades […]. La lentitud del tiempo artesanal es una fuente de satisfacción: la práctica se encarna en nosotros y hace que la habilidad se funda con nuestro ser" (Sennett, 2009a: 362). Llegar a saber hacer algo bien lleva tiempo.

• En los gremios medievales la duración del aprendizaje era de siete años y tomaba hasta diez la presentación de una *obra maestra*, por la que el aprendiz debía convencer a sus maestros de que podía llegar a ser uno de ellos.
• Cuanto más lenta y exploratoria era la práctica del oficio, más fiable parecía. Los resultados inmediatos eran sospechosos.
• Había etapas de progreso en el aprendizaje: al comienzo la presentación del aprendiz se basaba en la imitación del procedimiento, luego en la producción de una obra propia en la que el oficial debía demostrar competencia de gestión y liderazgo.
• Hay un tiempo *lento* para la evolución de las actividades y en ese tiempo se transita con satisfacción, siempre que no haya premura por mostrar resultados. Esa lentitud posibilita la reflexión y la imaginación, al tiempo que permite disfrutar durante su adquisición. Las habilidades así adquiridas son duraderas.

¿Qué hacían los *maestros* que formaban en gremios y talleres para que se adquieran habilidades?

• El maestro basaba su autoridad en la transferencia de habilidades.
• Brindaba instrucciones personales y prácticas.
• Transfería los secretos de oficio, es decir, aquellos que había ido construyendo personalmente durante su práctica.
• Se ocupaba en persona de los detalles más insignificantes de la producción.
• La formación técnica implicaba contacto directo con los instrumentos y explicaciones orales.
• El taller bien administrado debía equilibrar el conocimiento tácito (el que sostiene la acción, eso que por lo general no se cuenta) y el explícito. "Es importante que los maestros logren explicar, sacar a la luz el conjunto de pistas y movimientos que habían asimilado silenciosamente en su interior. Gran parte de su autoridad viene de ver lo que otros no ven, de saber lo que otros no saben" (Sennett, 2009a: 102).

• Los miembros de los gremios forjaban un fuerte sentimiento de comunidad.
• Los rituales del trabajo aseguraban la cohesión social.

Estos aportes que recreamos de la obra de Sennett entran en diálogo con algunas ideas que recuperamos de la obra de Dubet.

¿Qué hacen los que forman adultos en un oficio?

• En primer lugar, los formadores son tales porque saben de su oficio. Si bien no se muestran como modelos acabados, como sabiéndolo todo, saben de qué se trata lo que tienen que enseñar. Aun así, están en proceso de formarse y, de hecho, continúan haciéndolo mientras enseñan a otros.
• Los que forman a otros ayudan, acompañan y también enseñan no solo las competencias técnicas, sino también las competencias sociales y capacidades de adaptación a escenarios laborales diversos y cambiantes. En este caso se trata no solo de que los docentes tengan una mejor preparación en términos de desarrollo personal, sino de lo que implica luego el ejercicio de su trabajo.
• Además de saber hacerlo, a los formadores les gusta lo que hacen, y pueden mostrarlo y ofrecerlo porque están orgullosos de ello. El oficio los define y están dispuestos a dar lo máximo de sí, con la esperanza de que lo suyo sirva de base para el despegue de los otros.
• Finalmente, y pese a que las condiciones no siempre resultan del todo favorables, el discurso de los formadores es excepcionalmente estable y apacible, sereno y poco vacilante. Porque están convencidos de que tienen algo valioso que dar, que legar, que dejar en otros, más allá de espacios, tiempos, condiciones sociales y situaciones adversas.

Varias orientaciones pueden surgir de estas consideraciones generales que nos permitirán pensar o inspirarnos a la hora de tomar decisiones que aseguren la transmisión del saber hacer, saber obrar, saber enseñar en la formación de los futuros docentes.

> Sobre estas primeras ideas, los invitamos a pensar/crear su propia práctica formativa en función de algunas de ellas.

1- La cita corresponde a un artículo periodístico cuyo título alude a las dificultades/imposibilidades que tienen los docentes para afrontar la enseñanza en el presente. Véase *Clarín*, <www.clarin.com>, 29/04/2011.

2- Hacían referencia a estos términos los trabajos de Zeicher y Tabachnick (1981) y Terhart (1987).

3- Entre otros esta referencia aparece en los trabajos de Esteve (2001); Marcelo (2001); Hargreaves (2003), y Dussel (2006).

4- Esta necesidad, según Jackson (2002), está directamente asociada a la distancia que exista entre los docentes y los destinatarios de su accionar. Según este autor, la formación pedagógica aparece como menos necesaria para aquellos que trabajan con sujetos "muy similares a ellos"; por el contrario, cuando docentes y alumnos no se asemejan en ciertos aspectos importantes puede haber mucho que aprender respecto de cómo proceder. Para Meirieu (2006), en todos los casos resulta indispensable que el profesor domine los conocimientos que van a ser enseñados y cuente con competencia pedagógica.

5- Son solo algunos de los rasgos comunes que presentan los perfiles docentes de los planes de formación inicial del Mercosur. Véase PASEM (2014).

6- El desconocimiento de tales variables suele considerarse como causa del "fracaso de enseñar". Véase Alliaud y Antelo (2008).

7- Las citas que siguen se corresponden con las percepciones de profesores de secundaria acerca de lo que tendrían que saber para poder enseñar en la actualidad. Véase Antelo, Aguilar y otros (2009).

8- La cita corresponde al trabajo de campo realizado en el Proyecto UBACyT *Dimensiones del saber profesional docente. Su estudio y aportes a la formación*, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 2011-2014; directora: Andrea Alliaud.

9- Así eran llamadas las escuelas (generalmente de nivel primario) que integraban la oferta formativa de las escuelas normales: instituciones creadas específicamente en nuestro país para la formación de maestros. Más allá de que existieron en estos espacios experiencias valiosas vinculadas con la experimentación y la transmisión de saberes de expertos a novatos, interesa resaltar aquí su denominación, en cuanto alude a una manera particular de concebir la formación y la enseñanza.

10- Hay experiencias en otros países que han superado estas formas disociadas de formar. En Brasil hay planes de formación docente que contienen la práctica en cada uno de los espacios curriculares. En Venezuela hay un plan experimental en el que todas las unidades formativas están atravesadas por práctica, investigación y tecnologías de la información y comunicación (TIC). Véase PASEM (2014).

11- La cita corresponde al trabajo de campo realizado en el Proyecto UBACyT *Dimensiones del saber profesional docente. Su estudio y aportes a la formación*, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 2011-2014; directora: Andrea Alliaud.

12- Se trata de *Relatos de experiencia, docentes y prácticas pedagógicas en el nivel inicial. Documentación narrativa de experiencias docentes en La Matanza, San Martín y Pilar*, UNIPE, provincia de Buenos Aires, 2013; director: Daniel H. Suárez.

13- Vale aclarar que, desde esta concepción, son formadores tanto quienes están involucrados directamente en las carreras de formación docente como –y fundamentalmente– los maestros y profesores insertos en el proceso productivo, es decir, los maestros y profesores que enseñan en las escuelas.

4. HACIA LA FORMACIÓN DE ARTESANOS EN LA ENSEÑANZA

PRIMERA PARTE

La artesanía mejora cuando se la practica como un oficio cualificado

El profesor es un "maestro" porque tiene la maestría propia de su oficio, como se diría de un maestro de obras o de un maestro artesano.
NOTA DEL TRADUCTOR, A PROPÓSITO DEL USO QUE MAARTEN SIMONS Y JAN MASSCHELEIN HACEN DE LA PALABRA "MAESTRO"

LA PRÁCTICA DE ENSEÑAR EN LA MIRA: UNA APELACIÓN A *TODOS* LOS FORMADORES

A esta altura de nuestro recorrido podríamos sostener que los docentes actuales no pueden o les cuesta enseñar porque nadie les ha enseñado a enseñar. Nadie se ha ocupado de transmitirles esos saberes de oficio, siempre necesarios pero hoy imprescindibles para saber y poder hacerlo. "En el caso de la enseñanza, hay un oficio que transmitir y un oficio de transmisión. Más allá de las distintas temáticas y procedimientos utilizados para transmitir la transmisión, hay una unidad que puede brindar cohesión a la formación: se trata de la práctica de enseñar. Es ella la que aportará sentido a los distintos abordajes y prácticas diferentes que acontezcan durante toda la formación" (Alliaud y Antelo, 2009: 93).

- Son los formadores los responsables de transmitir el oficio a quienes se están formando.
- Se requiere, entonces, crear las condiciones y apelar a los dispositivos pertinentes para enseñar a enseñar.

Esta preocupación nos lleva a pensar en una pedagogía específica de la formación docente que involucra particularmente la enseñanza y las prácticas formativas que se

desarrollan. Pedagogía que habría que recuperar como lo que fue, un discurso integrador y abarcador en el que los abordajes políticos, históricos, filosóficos, culturales del campo educativo adquieran sentido en la medida en que den sentido a las prácticas de enseñar. Prácticas de enseñar con las que habría que familiarizarse (a través de observaciones, relatos, casos, simulaciones) para poder confrontar, discutir, analizar (recurriendo sí a las distintas teorías) y así esbozar/crear/imaginar respuestas o vías de accionar alternativas. Esta pedagogía acostumbra, entrena, prepara para la acción, para operar en contextos y situaciones reales porque son esos contextos y situaciones los que forman parte de su contenido.

Desde esta particular cosmovisión, la práctica docente debería atravesar la totalidad de la formación profesional, a fin de potenciar sus efectos. Para decirlo concretamente, la práctica docente no debería ser una preocupación exclusiva de los profesores de práctica, sino que, por el contrario, debería constituir el eje que articulase el tratamiento de los distintos temas y problemas que se abordan en cada uno de los espacios formativos particulares. Porque los problemas con los que se enfrentan los profesores en las escuelas no suelen responder a un área del conocimiento en particular, a una porción curricular o a un curso. Los problemas propios del "pantano" (al decir de Schön) son complejos y poco definidos, y para enfrentarlos son necesarios ciertos saberes o capacidades que la formación tiene que encargarse de asegurar. La búsqueda de un sentido aglutinador se justifica, entonces, al tomar como referencia la experiencia laboral. Experiencia laboral que, dadas sus características actuales, menos que nunca puede afrontarse aplicando una técnica o teoría particular. Nos encontramos con una dispersión de situaciones para la cual no hay teoría –y parece que no puede haberla– porque las situaciones son dispersas y se montan sobre un "fondo de fluidez", sostiene Lewkowicz (2002).

A menudo maestros y profesores recién graduados sienten que no cuentan con las herramientas necesarias para afrontar su tarea. Si bien hay una angustia o desconcierto inicial que es inevitable en cualquier campo ocupacional, reconocemos que los docentes tendrían más chance de operar/obrar/enseñar, es decir, ejercer su oficio, en situaciones fluidas, cambiantes, complejas e inciertas, si se los preparara para hacerlo.

No es suficiente, por lo tanto, con aumentar las horas de práctica en los planes de estudio. Se trata de otra concepción formativa, en la que recurrir al terreno pantanoso (mediante distintas estrategias pedagógicas) constituye una necesidad. Es, así, una concepción formativa que focaliza en la transmisión del oficio de enseñar, convocando a la experiencia y generando la posibilidad de experimentar.

Pero además, cada espacio curricular de la formación docente tendría que incorporar una visión pedagógica totalizadora, que asegurase la puesta en diálogo del cuerpo de conocimiento específico con las otras dimensiones del saber implicadas en una propuesta curricular dada. En el caso de la Didáctica, por mencionar un ejemplo, sería poner a dialogar los temas propios con otros provenientes de otras disciplinas o espacios de la formación en función de la resolución de determinados problemas o situaciones problemáticas propios del trabajo de enseñar que en cada caso se planteen. ¿O acaso la decisión acerca de cómo enseñar involucra solo formas de eficiencia y racionalidad

ligadas con los resultados de aprendizaje que produce? Un método de enseñanza puede resultar eficaz de acuerdo con los resultados, pero puede tener consecuencias no deseadas o no esperadas (vinculadas con creencias sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, los sujetos que aprenden, el proceso de su educación) que escapan a la situación didáctica en sí misma: "Estudiar el saber didáctico no es un mero detalle de sofisticación investigativa, sino que tiene que ver con discursos más generales acerca de la formación de sujetos" (Caruso, 2002: 3). Recordemos el clásico libro de Cristina Davini (1995) en el que la formación docente se trataba como una cuestión política y pedagógica.

En la producción pedagógica de los últimos años e incluso en los ámbitos de formación docente, suelen incluirse las dimensiones políticas, históricas y culturales vinculadas con la enseñanza, aunque su tratamiento se presenta del todo disociado de las cuestiones más específicas, las que suelen ser relegadas a las Didácticas especiales. Las "megateorías" y las teorías "diafragmáticas" (Davini, 1996) parecen convivir en discursos y propuestas formativas que pretenden ayudar u orientar a los docentes a la hora de tomar las decisiones en sus clases. Esta convivencia forzada, que según nuestro parecer deja muy mal parados a los docentes, es la que se pretende superar mediante una propuesta de trabajo que trace puentes entre los aspectos más generales (pedagógicos, sociales, políticos y culturales) y los más específicos vinculados con la tarea de enseñar.

Por lo anterior, constituye un desafío para cada espacio curricular integrar, tanto a nivel de la propuesta como también en las prácticas de formación que se desarrollen, las dimensiones conceptuales e instrumentales y no tratarlas como aspectos divorciados. Los temas y problemas propios del oficio para el que estamos formando tendrían que ser tratados por *todos* los formadores. Ello quiere decir que en los programas de enseñanza de cada espacio de la formación deberían plantearse ejes, problemas, interrogantes propios de la enseñanza, para abordarlos con los contenidos específicos, según lo que cada disciplina o espacio curricular tuviera para aportar. Desde esta perspectiva la preocupación por la enseñanza comprende tanto los contenidos que el futuro docente tiene que saber y poder transmitir como las cuestiones políticas y pedagógicas implicadas en el ejercicio del oficio.

Para concretar esta propuesta hay al menos dos alternativas posibles:

1. Cada espacio curricular define los temas/problemas/interrogantes vinculados con el oficio de enseñar que podría abordar.
2. Algún espacio curricular apropiado, por ejemplo uno destinado a las problemáticas educativas, puede definirlos (o definir los principales) y luego en los otros se irían contemplando, según su pertinencia.

Finalmente, *todo* el proceso formativo puede llevarse a cabo mediante dispositivos que articulen la dimensión práctica del oficio con las teorías más generales en las que se apoya. Los dispositivos de formación pueden definirse como una conjunción de determinados recursos (narraciones, relatos, obras, biografías, películas, observaciones,

planificaciones, etc.) con formas de trabajo colaborativas que conducen hacia el análisis y la reflexión del material trabajado, apelando a los conceptos o autores pertinentes en cada caso. Más allá de que en muchos diseños los talleres, los seminarios y los ateneos funcionan como unidades curriculares en sí mismas, las dinámicas que plantean resultan potentes para inspirar las prácticas de formación. Mientras los talleres parten de algún problema propio del oficio para apelar desde allí a las teorías pertinentes, los seminarios tratan temas puntuales en torno a los cuales se discute y convoca a la práctica; en los ateneos o trabajo con casos, en cambio, se genera un intercambio de opiniones fundadas y se imaginan formas de actuación alternativas.

Si bien en lo que sigue de esta obra desarrollaremos en profundidad las formas o maneras apropiadas para formar docentes que sepan y puedan enseñar (artesanos en su quehacer), conviene destacar que esta constelación entre recursos, trabajo en colaboración y pensamiento (análisis y reflexión fundados) constituye la estructura a partir de la cual tendríamos que pensar, diseñar, imaginar y llevar adelante nuestras clases en *todos* los espacios de la formación.

LA PRÁCTICA COMO ESPACIO PRIVILEGIADO PARA TRANSMITIR EL OFICIO DE ENSEÑAR

Aunque no exclusivos, son las instancias de las Prácticas los espacios privilegiados para la transmisión del oficio de enseñar de los que tienen oficio a los que no. Interpelamos al campo de la práctica dada su importancia estratégica: “Formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente, que acompaña toda la vida profesional, pero es en la formación inicial y, sobre todo, en las prácticas de enseñanza, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión” (Davini, 2015: 42).

El profesor de Práctica es la figura clave en este proceso. En estas instancias el docente en formación tiene que aprender a enseñar a través de las enseñanzas que le imparta su “maestro” y de las condiciones que este genere para lograr su aprendizaje. Son los formadores/profesores de Práctica los responsables principales de transmitir el oficio a quienes se están formando. Porque son los profesores de Práctica los que más saben (o deberían procurar saber) del oficio. Todos enseñan y están comprometidos con el enseñar a enseñar. En el caso de los que no cuentan con experiencia o conocimientos propios del nivel para el que están formando a los futuros docentes, pero también para los que la tienen, se necesita siempre acudir (como veremos enseguida), además de la propia experiencia, a las experiencias y enseñanzas de otros.

Antes que quedar atrapada en la norma ideal del oficio o en su definición, esta concepción conduce la atención hacia la actividad, tanto la que realizamos como formadores como la de los individuos que se están formando, porque es esencial que

cada uno, cada profesor en formación, aprenda a enseñar y ello requiere de tiempo, de una mirada atenta y de las enseñanzas que tendrán que asegurar y proporcionar los formadores. Las miradas, el acompañamiento, los señalamientos son necesarios pero no suficientes. Para que otros aprendan a enseñar se necesita enseñanza.

Las maneras de concebir la enseñanza y los procesos de transmisión se pueden encarnar o no en prácticas formativas que sean acordes. La decisión, en este caso, afecta a las clases que impartimos y estas pueden ser coherentes o no con las representaciones e ideas que tengamos o intentemos promover acerca de la enseñanza. *¿Cómo concebimos la enseñanza? ¿Cómo enseñamos para que otros aprendan a enseñar?* Sostendremos en este punto que, atendiendo a las concepciones sobre la enseñanza, podrán encontrarse algunas pistas que asimismo contribuyan a orientar nuestras prácticas de formación. (1) Destacamos, entonces, la necesidad de formar docentes mediante prácticas de enseñanza acordes con lo que pretendemos que luego ellos hagan como maestros o profesores en sus aulas. Lo que el sujeto ha experimentado, lo que ha vivido como estudiante cuando fue formado, inducirá cambios que repercutirán en su actividad como educador, afirma Meirieu (2001b). "Dime cómo te enseñaron y te diré cómo enseñas", podría ser la expresión que sintetice la pretensión mencionada.

> No se trata, desde esta perspectiva, de enseñar a enseñar, haciendo algo distinto de lo que se pretende a posteriori se enseñe. Porque el oficio (la enseñanza) no es solo el contenido o la meta a alcanzar, sino que constituye el método de la formación y se utiliza como herramienta a lo largo de todo el proceso formativo. Si lo que se pretende es formar profesores que sepan enseñar y puedan hacerlo, los formadores tendrían que estar comprometidos con la enseñanza. No pueden eludirla (Alliaud y Antelo, 2009).

Como vimos, la verdadera enseñanza adopta, para Meirieu (2006), el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad necesaria: "No exime al alumno de tirarse a la piscina, de lanzarse a una aventura inédita para él, pero le da algunos consejos para no ahogarse, le indica algunos movimientos para avanzar y prevé el uso de una cuerda por si da un paso en falso" (Meirieu, 2006: 25). Aprender no es una tarea sencilla, ya que en distintas situaciones el alumno se encuentra frente a algo que lo supera. Es allí donde resultan imprescindibles el saber y el seguimiento de otro: su maestro. Aprender a enseñar tampoco es fácil y por eso quienes se están formando para saber y poder hacerlo requieren de formadores que les enseñen guiándolos, ayudándolos, aconsejándoles y acompañándolos a lo largo de todo el proceso, pero también que puedan retirarse a tiempo. Además de favorecer el aprendizaje del oficio, estas experiencias posibilitan que los futuros docentes aprendan a seguir, ayudar y acompañar a otros (sus futuros alumnos) en sus aprendizajes. *¿Cómo podría el docente reconocer las dificultades,* nada desdeñables*, propias del aprender y del enseñar,* o cómo podría ayudar a otros y reconocer que él mismo necesita ser ayudado, *si no lo ha experimentado en su propia formación/en su propio aprendizaje*?

Ahora bien, a partir de estas enseñanzas, ¿qué tiene que aprender el docente en formación en las instancias de las Prácticas?

¿QUÉ SE TRANSMITE?: *CAPACIDADES* + *COMPROMISO* + *CONFIANZA*

Durante el recorrido por la Práctica, los docentes en formación tienen que aprender el oficio de enseñar y este aprendizaje remite a un *saber hacer* (capacidades), un sentir o *saber ser* (compromiso, confianza) y un *saber estar*, propios de este trabajo cuyo "objeto" son personas sobre las que se actúa, se interviene, se forma, se transforma…

Capacidades

El trabajo de enseñar requiere de un aprendizaje metódico y completo de conocimientos específicos, pero también de un saberhacer (todo junto), porque la enseñanza no es concebida aquí como un hacer aplicativo de un conocimiento externo a ella. Las capacidades para la actuación docente en las aulas y en las instituciones –es decir, todas aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo– constituyen los referentes hacia donde se dirige el proceso formativo y la apoyatura necesaria para las instancias de la Práctica. Los perfiles docentes explicitados en los planes de estudio definen estas capacidades. Los "Lineamientos Curriculares Nacionales" (Consejo Federal de Educación, 2007), documento de carácter federal que en nuestro país constituye la base a partir de la cual las distintas provincias elaboran sus propios currículos de formación, caracterizan el perfil del egresado mediante un listado de capacidades (dieciséis) que focalizan en las prácticas de enseñanza. Además de las habilidades específicas vinculadas con el enseñar y aprender, se destacan otras verdaderamente valiosas para ejercer el oficio en el presente: la dimensión institucional de la tarea, la producción de saber y, particularmente, se destaca la contextualización de las intervenciones pedagógicas:

> Capacidad para *contextualizar las intervenciones de enseñanza* en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos y apoyar procesos democráticos al interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos los alumnos. […]
> Capacidad de analizar la práctica cotidiana *incorporando las dimensiones siempre particulares del contexto* de la práctica tanto a nivel organizacional como del aula, en vistas a la mejora continua de la enseñanza.

Reconocer las *características y necesidades del contexto* inmediato y mediato de la escuela y de las familias (Consejo Federal de Educación, 2007: puntos 25.1, 25.3 y 25.4).

Otros estudios (como el ya aludido de Feldman, 2008a o el de Davini, 2015) explicitan también las capacidades docentes basándose en las características del puesto de trabajo. Se pueden completar, enriquecer, pero no se pueden obviar, ya que es el trabajo de enseñar, con las particularidades que asume actualmente, lo que tendría que servir como referencia para guiar el desarrollo de una propuesta formativa dada.

Revisemos las capacidades, completémoslas y aseguremos su adquisición.

Además de capacidades técnicas, para ejercer un oficio (sobre todo uno que se ejerce sobre otros y con otros) se requiere de habilidades sociales: *compromiso* (con lo que se hace) y *confianza* (hacia las instituciones y los sujetos involucrados en la tarea). Estas capacidades también se aprenden y, por lo tanto, hay que transmitirlas mediante prácticas formativas comprometidas y confiadas con la tarea que nos compete, con los sujetos y con las instituciones.

Compromiso

El desarrollo de una destreza conlleva, para Sennett, el *compromiso con lo que se produce*. Para el autor, toda artesanía es un trabajo impulsado por la calidad. La aspiración por la calidad lleva a los sujetos a mejorar, antes que a salir del paso con el menor esfuerzo posible. La calidad impulsa a las personas a hacer bien su trabajo; de otro modo, cuando perciben que no están logrando hacerlo bien, no se realizan ni se sienten realizadas.

Entendida en su dimensión productiva, de oficio, la enseñanza implica procesos de transformación que se dan sobre las almas de otros. Sin embargo, este hacer, este obrar, no es (como en todo oficio) de cualquier manera ni independiente de lo que *públicamente* produce (la obra). En el caso de la docencia, ese plus del oficio antes estaba dado por la vocación entendida como una adhesión sacrificada hacia valores universales. Hoy, esa cualidad valorativa que se suma a la dimensión instrumental de la tarea y que es ineludible, por ser propia de todas aquellas profesiones que trabajan sobre otros, descansa en el compromiso. Desde esta acepción, más acorde con los tiempos que corren, saber y poder enseñar y hacerlo "bien" tiene un valor cuyo alcance no solo llega a cada sujeto individual, sino que compete a todos. Tenemos entre manos un oficio que nos conecta con la posibilidad de formación/transformación de las personas, con la transmisión de la cultura, con el reparto de signos, con la apertura al mundo a las nuevas generaciones. De modo que, si la posibilidad de enseñar, obrar, intervenir se interrumpe o se degrada, los docentes se verán perjudicados, amenazados, no realizados, pero las consecuencias alcanzan a todos. Por el contrario, "la gran enseñanza, la educación del espíritu humano encaminada a las tareas estéticas, filosóficas, intelectuales 'eterniza' no

solo al individuo sino también a la humanidad" (Steiner, 2004: 59).

Desde estos planteos, no se trata de hacerlo de cualquier manera para sacarse el peso o la responsabilidad de encima o de no hacerlo para pasarla mejor, para "zafar"; tampoco consiste en hacerlo bien por un posible ascenso, un incentivo o una recompensa material; ni tampoco en hacerlo a cualquier precio, a costa de todo, a pesar de todo, sacrificándose por la gran causa (significado atribuido a la vocación de antaño). El compromiso no es ni con el "más acá" (ni con los sujetos con los que se trabaja ni con uno mismo porque le gusta lo que está haciendo) ni con el "más allá", como era concebida la vocación de antaño, que se tenía o se carecía de ella. El compromiso es, más bien, con lo que somos y con lo que hacemos porque elegimos hacerlo: el pasaje del acervo cultural a los nuevos. Y, a diferencia de la vocación, se enseña, se transmite. Más que el amor a los niños en sí mismo, es la pasión por la transmisión y por aquello que se está transmitiendo:

> No necesitamos idealizar o dramatizar ese amor, el amor del que hablamos aquí no se expresa de forma espectacular sino más bien de forma ordinaria: en gestos pequeños y comunes, en ciertas formas de hablar y de escuchar […]. Un profesor es alguien que ama su asignatura o materia, que se preocupa por ella, y que le presta atención. Junto al amor por su materia, y tal vez a causa de él, el profesor también enseña por amor al estudiante (Simons y Masschelein, 2014: 72).

Lograr hacer las cosas bien se convierte, de ese modo, en un impulso *intrínseco* a la tarea misma. Es la propia actividad y su desarrollo lo que conduce a progresar o mejorar en lo que se está haciendo. No hay excusas ni explicaciones en lo personal ("Lo hago bien porque estoy contento" o "… mal porque siento tristeza"), como tampoco justificaciones trascendentales que amparen el Bien, lo Bueno (con mayúsculas).

Quienes se comprometen en la formación de profesores, es decir, en un oficio que tiene como propósito la intervención sobre las personas, no lo hacen solo desde el punto de vista técnico o instrumental de brindar un servicio y preparar para ejercerlo. Hay un sostenimiento de la actividad en principios más o menos universales y esa ética del trabajo es compartida por los formadores y transmitida a lo largo del proceso formativo. Sería algo así como estar convencidos de la importancia de formar docentes que sepan y puedan enseñar, por el valor social que ello representa para un país, para el conjunto de la una sociedad, para la humanidad. Muchas veces, quienes han vivido la experiencia de superación social por la vía educativa, resultan ser los más optimistas respecto de la apuesta emancipadora de la escuela:

> El deseo de educar se enraíza en la experiencia de su juventud desgraciada: es cuestión de rehacer, a través del niño, el camino que no ha podido recorrer en el seno de una familia armoniosa. La obra educativa será para él un modo permanente de cuidar, cuando no de curar la herida original de su existencia (Michel Soetard sobre el pedagogo alemán Friedrich Froebel, cit. en Meirieu, 2001b: 23).

Dar curso a la actividad y crear las condiciones formativas para que quienes se están formando aprendan a enseñar y también se sientan impulsados a (sientan el deseo de) mejorar, de hacerlo cada vez mejor, se presenta como un desafío para quienes estamos comprometidos con la formación de docentes.

Confianza

En un interesante ensayo denominado *Mal de escuela*, Daniel Pennac (2008) recuerda la penosa experiencia que vivió durante los primeros años de escolaridad hasta que apareció su "salvador". Fue al rondar los 14 años de edad y se trataba de un profesor de Lengua:

> Un viejo caballero de anticuada distinción que había descubierto al narrador que llevaba en mí. [Pennac aclara que para esa época ignoraba que la escritura iba a ser su medio y modo de vida.] Se había dicho que con faltas de ortografía o sin ellas, era preciso emprenderla conmigo por medio del relato si quería tener alguna posibilidad de abrirme al trabajo escolar […]. No creo haber hecho progresos sustanciales en nada aquel año pero por primera vez en toda mi escolaridad un profesor me concedía un estatuto (Pennac, 2008: 82).

Otorgar un estatuto puede entenderse aquí como una forma de manifestar confianza en el otro, en el que aprende. *¿Cómo podemos pretender que el maestro confíe en la educabilidad de sus alumnos y en sí mismo*, en sus posibilidades, *si no ha experimentado en su propia formación procesos de reconocimiento de la misma índole?* Si en la preparación profesional está ausente el reconocimiento de lo que el otro puede o podrá como maestro, ¿qué posibilidad tendrá ese futuro maestro de abrirse al proceso de formación y al trabajo formativo con otros?

Para Tzvetan Todorov (2008) el *reconocimiento* es un proceso que, por sobre otros, marca la entrada del individuo a la existencia plenamente humana. Por el contrario, su falta –que puede estar dada por la ridiculización, el no tomar en serio al otro o condenarlo al silencio y a la soledad– genera la amenaza de reducir a la persona a la nada. Reconocer no es necesariamente aprobar. Es, más bien, aceptar la existencia de otro y registrarlo como alguien que no puede solo. Quien otorga valor y percibe la necesidad de ayuda, genera reconocimiento y, además, obtiene gratificación por lo que hace. "La superioridad y la inferioridad de aquellos que participan de una interacción está dada de antemano; cada uno de ellos aspira, de igual manera, a la mirada del otro" (Todorov, 2008: 119).

Vale la pena volver a convocar aquí al profesor de Albert Camus, quien recuerda que con él los alumnos "sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se les juzgaba dignos de descubrir el mundo" (Camus, 2001: 128). Por ese acto, uno es elevado (*elevé*, en francés) –sostiene Meirieu (2006)– y de ahí en más

siempre seguirá siendo un *eléve* (un alumno, en español), un elevado.

En un nivel de importancia no menor, la confianza tras-

ciende a los sujetos y alcanza a las instituciones: la escuela, como instancia legítima para la transmisión sistemática y pautada del acervo cultural. Más allá de las crisis de la escuela, (2) de la legitimidad de las acciones de intervención hacia las nuevas generaciones, del desprestigio de la cultura letrada, de la burocratización de las organizaciones, se trata de la transmisión, es decir, del encuentro de los hombres con la cultura. *¿Cómo pretender que la enseñanza acontezca si nos perdemos en sinsentidos o nos enredamos en complejidades y dificultades, desdibujando al docente y a la especificidad de su oficio, la enseñanza, y a la escuela como institución social?*

Necesitamos, entonces, como forma de formar, asumir el desafío de dar crédito a las posibilidades de quienes se están preparando para enseñar –conceder un estatuto, más allá de los "errores" y las "faltas" que pudieran percibirse–, así como a las instituciones encargadas de lograr la formación/transformación de las personas, sean escuelas, universidades o institutos de formación.

Por último, para enseñar y ayudar a quienes están aprendiendo a enseñar, es decir, a aquellos que a su vez ayudarán a otros a aprender, básicamente hay que "estar ahí". Sí, la enseñanza y la formación (por lo tanto) requieren (aun en la virtualidad) la presencia del docente: el "estar" físico, intelectual y moral con toda la clase y con cada individuo en particular. Pennac (2008) menciona esta cualidad y se refiere a ella como una de las pocas certezas que provienen de habitar su lugar de profesor. Es en ese momento, afirma, cuando los alumnos cobran existencia (nuevamente una forma de reconocimiento) y la existencia asume esta vez el valor de lo que se está enseñando. Para él, como profesor de Lengua, sus alumnos existían "gramaticalmente" durante los cincuenta minutos que duraba la clase. La enseñanza cobra centralidad y otorga, así, un significado particular tanto al contenido como a la relación que se establece entre alumnos y docentes. "Estar ahí" posibilita el acontecer de un proceso formativo en el que unos y otros se requieren mutuamente. Muy distinta resulta esta apreciación respecto de aquella que identifica el faltar o el estar solo físicamente (sin que nada pase) con la gratificación del docente. Para el autor, el "retiro" de la escena o del oficio es lo que fatiga, frustra y enfurece a los docentes. (3)

El *saber estar* también se aprende y se transmite, fundamentalmente, por medio de prácticas formativas *implicadas* (4) con la transmisión, con lo que se está transmitiendo y con los sujetos e instituciones afectados directa e indirectamente por estos procesos.

La formación y el acompañamiento durante los primeros años de desempeño tendrían que ser el inicio de este tipo de experiencias (saber hacer, saber sentir y saber estar) que irán sedimentando y enriqueciéndose durante toda la vida laboral de quienes enseñan.

Con el norte en el aprendizaje de las capacidades, que implican saberes, sentires y una manera particular de estar/habitar la clase, la pregunta fundamental es: ¿cómo se enseña a enseñar?; o *¿cómo se transmiten esos* otros *saberes tan necesarios para el obrar?*

Con enseñanzas, fue la primera respuesta. Pero hay algo más…

¿CÓMO SE TRANSMITE EL OFICIO DE ENSEÑAR?: *REPETICIÓN + IMAGINACIÓN + COLABORACIÓN*

Nos referiremos en este apartado a las condiciones *prácticas* que los formadores tendrían que propiciar para favorecer que los docentes que se están formando aprendan a enseñar y a enseñar bien y a mejorar en su enseñanza. Llegar a ser artesanos en lo que hacemos (en la enseñanza) lleva tiempo y práctica. Una práctica que tiene que ser concebida y practicada en combinación con el pensamiento, la imaginación, y desarrollada de manera colaborativa o cooperativa.

Repetición e imaginación

Para Sennett, formar "buenos" en una determinada especialidad (desde la más simple hasta la más sofisticada) implica combinar repetición e imaginación. El aprendizaje de cualquier habilidad empieza como práctica, pero de dicha práctica es posible obtener conocimiento, siempre que acontezca más centrada en la imaginación que en la mecánica de la acción. La comprensión llega a su grado máximo cuando el lenguaje muestra de modo imaginativo cómo hacer algo. La habilidad se aprende por repetición, insiste el autor, y, a medida que la habilidad mejora, la capacidad para aumentar y hasta llegar a disfrutar de las repeticiones se incrementa. Uno puede hacer lo mismo sin aburrirse, ya que lo que se reitera cambia de contenido, siempre y cuando se conciba que, en el hacer o en la ejecución, cada vez que se solucionan problemas se abren otros. Solo a este ritmo (de solución y descubrimiento) la habilidad se acrecienta. Si, por el contrario, la práctica se concibe de una manera cerrada, como un fin tendiente a la solución de problemas, "la persona en proceso de formación satisfará una meta predeterminada pero no querrá seguir progresando" (Sennett, 2009a: 54). La habilidad resulta de una práctica entrenada donde mano y cabeza no se separan. El diálogo o la interrelación entre el conocimiento tácito –que siempre sostiene la acción– y el reflexivo –que la interpela, desafía y mejora–, promueve el aprendizaje en progreso de cualquier destreza.

Es esta una dinámica similar a la que se da en la práctica del juego. Al jugar, los niños repiten (y hasta disfrutan al hacerlo) determinadas acciones, pero en esas mismas repeticiones van innovando, van inventando, van creando: "La repetición de los juegos proporciona la base para poner la práctica a prueba, esto es, para repetir una y otra vez un procedimiento. Pero en el juego infantil los niños aprenden también a modificar las reglas que ellos mismos se dan, y esto también tiene consecuencias en la vida adulta, como cuando al repetir una práctica podemos ir poco a poco modificándola, cambiándola o mejorándola" (Sennett, 2009a: 334).

Conviene destacar que, en los tiempos en que vivimos, el trabajo de enseñar (como todo trabajo) se aleja de la concepción moderna, ligada al orden y a una secuencia predecible, para acercarse al ámbito del juego, con su posibilidad de previsión solo a

corto plazo y sus componentes de azar y de sorpresa (Bauman, 2002). De este modo, la dinámica del juego en la formación artesanal adquiere relevancia y protagonismo en el presente, donde se trata de que la formación habilite y otorgue las capacidades y habilidades para crear, imaginar, improvisar, afrontar la incertidumbre, lo no previsto, que es en definitiva lo opuesto a predecir, controlar, aplicar.

Para el que aprende y, también, para el que se está formando en el oficio de la enseñanza, el ejercicio y la repetición son necesarios, tanto como la imaginación. Una extraña síntesis entre la obstinación y la imaginación, la tenacidad y la ingeniosidad, para Meirieu. Contrariamente a las concepciones vigentes en la escolarización, preocupada, ocupada y distraída por la detección de la novedad (suponiendo que lo repetitivo aburre), se rescata en estos planteos el valor de aprender haciendo muchas veces lo mismo mientras se está produciendo algo. Mediante este aprendizaje reiterado, *desde dentro*, es posible volverse habilidoso, siempre que se frecuenten situaciones imperfectas, problemáticas; antes que luchar contra esas experiencias, todo artesano tendría que aprender de ellas. Es posible y deseable aprender de la incertidumbre, la prueba y la experimentación que estas situaciones inesperadas generan. Explorar, tener, curiosidad, indagar parecen ser los componentes centrales para el desarrollo de un "buen" trabajo. Sennett denomina a lo imperfecto, problemático, fuera de la norma, del modelo, de lo esperado, de lo frecuente, de lo conocido "experiencias instructivas".

Algo similar plantea Meirieu (2006) al referir que son siempre los educadores de "anormales" los que han hecho que la pedagogía avance en beneficio de todos los demás. Muchas veces ante los casos más difíciles, se inventan los métodos más originales que luego son retomados para todos. En el ya referido relato de Cécile Ladjali (Steiner y Ladjali, 2005) aparece elogiada la dificultad en la enseñanza, lo que cuesta, lo que no sale tal como se espera. Más que eludir estas situaciones, según esta profesora que ha trabajado la producción literaria con jóvenes que hasta ese momento no habían tenido acceso a la literatura, hay que convocarlas, por cuanto desafían, generan curiosidad y nos mueven a salir, para ir al encuentro con el otro. Es importante que las cosas no sean fáciles, sostiene; "incluso me atrevería a pensar que, en algunos momentos, han de parecer insuperables. Solo al precio de semejante vértigo, la conciencia del alumno llegará a confundirse con la del maestro en esa seductora 'erótica del pensamiento', tantas veces reivindicada por Platón" (Steiner y Ladjali, 2005: 57).

Lo no esperado, lo fuera del modelo y de la norma, lo dificultoso, lo problemático parecen hoy más la regla que la excepción en la enseñanza. Para afrontar situaciones variadas y complejas, los docentes tienen que estar formados; no para replicar o "aplicar" lo que han aprendido, sino más bien para inventar, proponer, buscar alternativas, variar, innovar y, de este modo o de algún modo, lograr que los alumnos aprendan.

En este emprendimiento, la formación no puede estar ausente. Aprender no es fácil; aprender a ser docente y serlo en los tiempos que corren, menos aún. En todos los campos es difícil, pero "no es ningún misterio" y, así, concluye Sennett (2009a: 22), "podemos comprender los procesos imaginativos que nos capacitan para mejorar la producción de las cosas". Alentar la imaginación en la medida en que las prácticas se

repiten parece ser el gran desafío en las prácticas formativas que emprendemos como formadores si pretendemos formar "buenos" maestros o artesanos en el oficio de enseñar.

Colaboración

El trabajo colectivo motiva a hacer las cosas bien, al decir de Sennett (2009a). Antes que la competencia, el trabajo colaborativo favorece la producción de una artesanía o un trabajo de buena calidad. La colaboración adquiere en esta propuesta un sentido particular, por cuanto favorece la productividad y la calidad de lo que se produce. Cuando desaparece la cooperación y predominan los solistas y la competencia entre ellos, el trabajo se degrada, afirma el autor. A diferencia de lo que ha sostenido el capitalismo occidental, no es la competencia sino la colaboración lo que motiva a las personas en su trabajo. En estas condiciones se da una íntima y fluida relación entre la solución y el descubrimiento de problemas; en estructuras competitivas, en cambio, se requiere de patrones de logro definidos externamente que miden rendimientos individuales.

El colectivismo así entendido se materializa mediante intensos intercambios y un compromiso compartido: un producto, una obra que es de cada uno y es a la vez de todos. A través de estas formas de organización del trabajo, el conocimiento se democratiza y convive con la práctica. Aun los que lideran, los que dirigen, "se ensucian las manos" y se ocupan también de los asuntos comunes. En estas condiciones, las personas se vuelven más habilidosas y, por lo tanto, sus productos mejoran. En el análisis de Sennett, habilidad se une a comunidad.

Ante situaciones complejas e inciertas, cuando ya los profesores comprenden que no pueden superar por sí solos los desafíos que la tarea les presenta, el trabajo colectivo se vuelve no solo un recurso, sino una necesidad para "recuperar la seguridad, para no considerar a los fracasos como resultantes únicamente de su responsabilidad personal y para renovar su motivación al abordar experiencias pedagógicas" (Dubet, 2006: 183).

Más que decepcionarse porque la tarea se dificulta, no sale, o acrecentar la lista de problemas individuales, se trataría de "socializar los problemas de oficio" (Martucelli, 2009). Eso significa transformar los problemas privados en problemáticas públicas y asumir colectivamente la responsabilidad por la producción, que ya no es de cada individuo, sino de todos (del colectivo profesional, de la institución escolar que se comparte). En tiempos de debilidad de las instituciones se intenta evitar que todas las exigencias del trabajo recaigan en cada docente individualmente, porque eso no hace más que sobreexigir, exponer, agotar, agobiar. La alternativa no es la institución o el sujeto individual; más bien puede hallarse en un punto medio entre ambos polos: el de la construcción colectiva. En este sentido y para sortear el peso de la situación y la impotencia que se manifiesta cuando se intenta sobrellevar la tarea en soledad, el trabajar con otros (en equipo) puede resultar mucho más que un simple marco para la organización laboral. En la medida en que se supera el plano meramente individual y

pueden reconocerse temas y problemas comunes, las explicaciones, las discusiones, los acuerdos y el hallazgo de soluciones compartidas tranquilizan y renuevan el sentido de la actividad. De este modo, mejorar la productividad, la calidad de lo que se hace, y mejorar las maneras de hacerlo se une a formas colectivas de ejercer y fortalecer la enseñanza.

> A diferencia de los antiguos artesanos que elaboraban individualmente el producto de su trabajo, la docencia se comprende mejor en su dimensión institucional, con las limitaciones y las posibilidades que ello implica, entre las últimas la posibilidad de concebirla y ejercerla como una tarea colaborativa (Terigi, 2012).

Preparar para el trabajo de enseñar hoy, requiere crear las condiciones para que los futuros docentes aprendan a trabajar con otros en pos de una tarea que se resuelve mejor ya no desde cada individuo aislado, sino entre todos. En los “Lineamientos Curriculares Nacionales” (Consejo Federal de Educación, 2007), los docentes se conciben como “trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura”, productores de conocimiento; y la docencia, como un trabajo institucionalizado que implica responsabilidad y autonomía para la toma de decisiones, y compromiso para la construcción de espacios de trabajo colaborativos y compartidos. Entre las capacidades que es deseable promover o formar se enuncia: “Trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades propias de la escuela” (Consejo Federal de Educación, 2007: punto 25.4).

Ahora bien, la gente necesita practicar las relaciones interpersonales. De ahí la relevancia de generar relaciones colaborativas entre los formadores y quienes están protagonizando procesos de formación. Aun con diferencias en el dominio de la habilidad, que hay que reconocer y ejercer (como en cualquier proceso formativo) para asegurar que el pasaje acontezca, conviene tener presente que, aun en posición de aprendices, los docentes en proceso de formación merecen considerarse futuros colegas que están aprendiendo a enseñar, y que para saber y poder hacerlo necesitan de los saberes y haceres de otros. Los aprendizajes más complejos resultan de procesos sociales en los que se integran expertos y novatos. Mientras unos realizan las tareas más simples, otros resuelven lo más complejo, sin que se pierda la integralidad de todo el proceso. Además de la observación, la comunicación y la interacción abierta favorecen el aprendizaje de todos (Hutchins, 2001). *¿Generamos condiciones para que se dé este intercambio entre novatos y experimentados?*

Uno se forma al formar parte de la vida de un grupo de trabajo, sostiene Dubet (2006). Sin embargo, para este autor, el oficio (la enseñanza en nuestro caso) constituye el centro de la actividad formativa y media la relación. La colaboración se focaliza en la tarea más que en la persona; o, mejor, en la tarea de las personas que están compartiendo un proceso de formación/producción y que para hacerlo se requieren mutuamente.

> Esta modalidad no solo alienta la participación por la participación misma, sino que proporciona una sensación de objetividad sobre el trabajo [de enseñar] para el que estamos formando. Atenúa, así, las representaciones demasiado heroicas o ideales del oficio y constituye un antídoto para el desgaste […]. Un objetivo común, una decisión compartida, da seguridad, tranquiliza y mejora lo que se produce (Alliaud y Antelo, 2009: 99).

El desafío que hay que enfrentar para saber y poder trabajar colaborativamente consiste en aprender a poblar el espacio público –es decir, aquel se comparte con otros– y asumir colectivamente las problemáticas que la tarea que nos une (la enseñanza) *nos* genera. Al tratar de ofrecer una alternativa para afrontar los clásicos temas de indisciplina escolar en instituciones frágiles como las actuales, Martuccelli plantea que es posible y altamente deseable "el reforzamiento de una gestión colectiva y solidaria de la indisciplina escolar. El objetivo es lograr que la autoridad, que ya no se apoya sobre la institución, repose sobre el colectivo de trabajo y no solamente sobre las espaldas de los actores individuales" (Martuccelli, 2009: 107). *¿Preparamos a los futuros docentes para afrontar los problemas de autoridad colectivamente? ¿Y para afrontar o descubrir otros?*

Juntos es otra obra de Richard Sennett (2012) en la que define a la cooperación como una habilidad que se aprende, que "requiere de los individuos la capacidad de comprenderse mutuamente y de responder a las necesidades de los demás con el fin de actuar conjuntamente, pero se trata de un proceso espinoso, lleno de dificultades y de ambigüedades" (Sennett, 2012: 10). Si bien consiste en un intercambio que puede compensar aquello de lo que carecemos individualmente y, por lo tanto, beneficiarnos, en muchos casos es difícil o exigente porque implica entenderse, comprenderse, respetarse…

El llevarse bien con otros se aprende practicando, repitiendo y experimentando; y, a diferencia del ensayo del solista, se hace colectivamente. Para ello, se requiere:

- Fomentar la comunicación: los desacuerdos no impiden seguir hablando. Por el contrario, se propicia el estar con otros, centrarse en las personas y aprender de ellas, sin tener por qué ser iguales.
- Alentar el intercambio: los interlocutores van tomando conciencia de sus puntos de vista y pueden paulatinamente ir aumentado su comprensión mutua.

Las habilidades puestas en juego son: la escucha, una manera de expresarse que dé cuenta de provisionalidad de lo que se enuncia (el uso del "tal vez", del modo subjuntivo, de los potenciales, etc.), la empatía (que no es lo mismo que la simpatía) y la solidaridad, entre otras.

Promover proyectos comunes, trabajos compartidos, alentar los análisis situacionales grupales, la discusión de casos constituyen maneras de afrontar la formación que

favorecen la construcción del oficio de enseñar en su dimensión colectiva-colaborativa: "Hay colegialidad cuando los adultos hablan de su práctica profesional, se observan unos a otros en las prácticas, trabajan juntos en la planificación, evaluación e indagación de la enseñanza y se enseñan unos a otros" (Day, 2007: 153).

Asegurar que en los espacios de formación, en las escuelas, en la clase todos tengan la posibilidad de demostrar alguna ("su") habilidad/capacidad valoriza a los sujetos y mejora asimismo lo que se produce. (5) Detectar esas capacidades/habilidades de los docentes en formación y brindar las oportunidades para que las pongan en práctica se convierte en un desafío para los formadores, que se torna aún más fructífero si, además, esas distintas capacidades/habilidades pueden compatibilizarse y ponerse al servicio de un producto común. Así, lo que cada uno sabe y puede hacer será igualmente valorado, por cuanto resulta necesario para la producción de ese algo que es de cada uno pero es a la vez de todos. Promover proyectos de trabajo colaborativos se presenta, entonces, como una alternativa que, a *escala situacional*, puede funcionar para favorecer la inclusión y el reconocimiento de todos en pos de lograr una artesanía o un trabajo de "mejor" calidad. El uso de las TIC –que, al combinar distintos lenguajes y técnicas o favorecer producciones colaborativas, abren el abanico de posibilidades para que cada uno demuestre lo que mejor puede hacer en vistas a un producto compartido– es solo un ejemplo. *¿Habrá otros?*

Al estar incrustada en una gramática escolar dividida y fragmentada, desde sus orígenes las prácticas educativas/formativas institucionalizas fueron concebidas desde la esfera individual y referenciadas en las paredes de un aula o en una porción de conocimiento. Conviene en este caso recordar que "las capacidades de la gente para cooperar son mucho mayores y más complejas de lo que las instituciones permiten" (Sennett, 2009a: 52). Aprovechémoslas.

1- En el capítulo 2 de este libro, profundizamos en las características de la enseñanza.

2- Para Meirieu (2006), la crisis de la escuela es sobre todo una crisis de confianza.

3- Podríamos sostener, entonces, que, así como la enseñanza requiere el "estar ahí" del docente, el docente (para "estar ahí", para ser tal) requiere de la presencia de la enseñanza.

4- Vale aclarar que el ausentismo docente (en su dimensión física, condición necesaria para que acontezcan las demás) parece haber llegado al nivel superior. Los alumnos de los profesorados resaltan la ausencia de los profesores como uno de los problemas de su formación.

5- Recordemos que este tipo de prácticas, que implica asegurar a cada alumno una "cuota de capacidad", había sido nombrada como desafío que deben enfrentar las instituciones y los docentes de hoy.

SEGUNDA PARTE

Todas las técnicas contienenimplicaciones expresivas

Luego de una primera parte destinada a las prácticas formativas implicadas en la adquisición de una habilidad –la práctica de enseñar en la mira, con los espacios de la práctica como instancias privilegiadas para la transmisión del oficio, con el contenido de esa transmisión (capacidades, compromiso y confianza) y con las condiciones o situaciones que es preciso crear para lograrla (repetición, imaginación, colaboración)–, daremos un paso más, focalizándonos en las maneras de hacerlo en las instancias de formación, si lo que pretendemos es formar docentes habilidosos en el arte de enseñar o artesanos de la enseñanza.

Para formar docentes con oficio, que sepan y puedan enseñar hoy –es decir, que puedan crear, inventar, innovar, enseñar y aprender en situación, en todos los espacios de formación, pero fundamentalmente en los de las Prácticas–, tenemos que apelar y convocar muchas y variadas experiencias de enseñanza. Experiencias que nos impliquen, experiencias convocantes, que promuevan el pensamiento, la imaginación, la producción de cursos alternativos de acción. Experiencias que habiliten a experimentar, a probar, porque de ese modo se garantiza la adquisición de saber: saber hacer, saber sentir, saber estar. Desde este posicionamiento, resulta relevante avanzar en la recuperación y puesta en discusión de formas de transmisión que podrían resultar apropiadas para la transmisión del saber enseñar.

Para eso, tenemos que saber que en la formación se puede y se debe aprender de la propia experiencia y también de la experiencia de otros.

APRENDER DE LA PROPIA EXPERIENCIA

Probar, experimentar y ponerse a prueba

Insertos en la enseñanza o en el proceso en el que esta se produce, los docentes en formación tienen que ejercitar paulatinamente su oficio: probando, ensayando, experimentando y poniéndose a prueba en esas situaciones. Porque lo enseñanza tiene ese carácter de experimentación: probar distintas maneras de dar a conocer el mundo y ver qué pasa y seguir probando, experimentando, enseñando…

> Los proyectos se cuidan, las acciones se planifican, se toman decisiones, pero todo ello se redimensiona, se complejiza o acomoda, en función de una situación determinada. A su vez, las distintas teorías y procedimientos son validados en las escuelas o en las aulas. Durante todo este proceso, de tanteo y experimentación, se aprende; los docentes aprenden probando, ensayando, experimentando y producen saberes en ese quehacer (Alliaud y Antelo, 2009: 95).

Además de estar en las aulas con los alumnos o en otros espacios con distintos actores institucionales (la manera más frecuente de desarrollar las prácticas en la formación), es posible aprender a enseñar mediante simulaciones e improvisaciones. Las simulaciones son prácticas que un docente en formación lleva a cabo en un tiempo breve, con un grupo pequeño de alumnos (en general sus propios compañeros), con el fin de desarrollar habilidades/capacidades específicas vinculadas con la enseñanza. Al decir de Bruner (1987), sería brindar las oportunidades para experimentar la utilización de un conjunto de habilidades. *Los invitamos a volver a las capacidades que habíamos propuesto como norte de la formación*. El proceso se enriquece si, una vez finalizada la clase, se analiza lo acontecido entre el practicante, sus compañeros y el formador, tratando de develar y entender las decisiones tomadas pero, también, pensando alternativas o imaginando otras propuestas de intervención.

Anijovich, Cappelletti y otros (2009: 132) definen las simulaciones (o microclases, en su versión modernizada) como "un dispositivo de formación con características singulares que permite tanto la realización de prácticas, comprendiendo sus fundamentos, como la resolución de problemas y el abordaje de imprevistos" lo que nosotros llamamos el descubrimiento de otros. Acordamos con las autoras cuando resaltan que durante el momento analítico de la clase (posactivo) será tarea fundamental del formador asegurar el pasaje de un plano anecdótico a otro de mayor abstracción y profundidad:

> Su función será realizar preguntas que induzcan a los alumnos a pensar en los fundamentos de sus opiniones […], puede también introducir referencias a conceptos teóricos pertinentes para la situación que se está analizando y ofrecer bibliografía para enriquecer y/o cuestionar las interpretaciones espontáneas (Anijovich, Cappelletti y otros, 2009: 130-131).

En el ya citado libro *La formación en la práctica docente* María Cristina Davini (2015) ofrece alternativas específicas:

• *Las simulaciones escénicas*, que consisten en la organización de un juego de roles o en la dramatización de una situación determinada, desarrollando habilidades comunicativas, de toma de decisiones y negociación.
• *Las simulaciones con instrumental*, que enfatizan habilidades en el aprendizaje de métodos de trabajo, procedimientos, toma de decisiones y plan de acción.

Las improvisaciones, frecuentes en la formación actoral y *rara avis* en las prácticas formativas escolarizadas, pueden referirse a situaciones de enseñanza inventadas, soñadas, temidas, idealizadas, es decir, todas aquellas que alguien pueda crear con su imaginación. Son estas formas fértiles para explorar vínculos y relaciones con el enseñar y el aprender, la infancia, el saber, el entorno, etc. El uso de esta técnica facilita entender la enseñanza a partir del vínculo que se mantiene con el enseñar para, desde allí, pensarse/nos como maestros. Al echar a rodar este saber en las clases, es posible dialogar con los futuros docentes sobre lo que les pasa y cómo viven su relación con las situaciones educativas que protagonizaron, protagonizan o que imaginan en su futuro profesional y orientarlos en cómo mirar esas situaciones que se analizan, con la finalidad de darles más apoyos para que vayan construyendo su oficio (véase Contreras Domingo, 2011). Se trata, en definitiva, de explorar y generar una formación/transformación en el modo en que los futuros docentes se vinculan con su trabajo.

La repetición, el ejercicio, la práctica, preparan para enseñar si contemplan la variedad y la complejidad propias de las prácticas de enseñanza y superan el accionar mecánico o "aplicacionista" que frecuentemente asumen, mediante un tratamiento de ese hacer que supone probar, experimentar, probarse en las escenas que se asumen o protagonizan, solucionar problemas y descubrir otros. Como ya vimos, cuando una persona desarrolla una habilidad, lo que repite cambia de contenido –sostiene Sennett– y, a medida que la habilidad mejora, crece la capacidad para aumentar las repeticiones, disfrutar y aprender de ellas. Es importante dar suficientes oportunidades para ejercitar las habilidades/capacidades requeridas para enseñar y ofrecer una retroalimentación permanente durante el proceso, con las orientaciones y correcciones que se crean necesarias, sostiene Davini (2015: 69).

Pensar sobre lo vivido

El aprender haciendo/practicando es fundamental para la adquisición de cualquier habilidad. El docente aprenderá a enseñar enseñando o, mejor, inserto en el proceso en el que se produce la enseñanza, ya sea en escenarios reales o en condiciones especialmente creadas en los distintos espacios de la formación. Ahora bien, no se trata de puro hacer o de hacer sin más, se trata de aprender a enseñar en este proceso y, por lo tanto, de un hacer que lleva consigo (unido) un saber. Para enriquecer el proceso formativo resulta imprescindible *recuperar, en momentos distanciados del quehacer, las situaciones escolares protagonizadas por los docentes en formación*. Se trata de considerar aquí

tanto las escenas que han protagonizado como maestros en formación (en sus prácticas y residencias) como aquellas que han vivido como alumnos a lo largo de su trayectoria escolar.

A diferencia de otras profesiones, la docencia acontece en una institución escolar que se ha frecuentado durante muchos años y en etapas decisivas de la vida. Distintos trabajos reconocen el poder formativo que esta experiencia previa tiene para el ejercicio profesional docente. En el largo proceso vivido como alumnos, quienes “vuelven” a la escuela para enseñar, han interiorizado *modelos de enseñanza* que sus profesores llevaron a cabo con ellos, *saberes y reglas de acción*, *pautas de comportamiento*; han ido construyendo *esquemas sobre la vida escolar*; han conformado creencias firmes y perdurables e imágenes sobre los docentes y la enseñanza. El carácter práctico, vivencial, experiencial, implícito de estos aprendizajes favorecería, desde estas posturas, su actualización en el desempeño profesional, sobre todo cuando la formación no los contempla (Alliaud, 2004). Trabajar con las biografías escolares de quienes se están formando para ser docentes permite, según Edelstein (2013: 155), “reconocer la impronta de modelos internalizados que conducen a justificar las razones de elección sobre la base de juicios totalizantes, por aceptación/aprobación o rechazo desde diferentes ángulos o puntos de vista […]. Se destaca, además, el valor de descentrarse del lugar del docente y volver sobre la perspectiva de alumno”.

Al recordar a su maestra, la señorita Henzi, tratando de indagar en las marcas que sus enseñanzas le dejaron, Philip Jackson (1999) señala la relevancia de estudiar la enseñanza por esta vía tan poco transitada: antes que ver o estudiar lo que los maestros hacen, se intenta reparar en lo que *les* hicieron a ellos (docentes o futuros docentes) sus maestros y profesores. “Más que a la obtención de certezas o pruebas concluyentes, llegaríamos por este camino a comprender lo que maestros y profesores, para bien o para mal, dejan en sus alumnos o hacen por ellos” (Jackson, 1998: 37).

> Para leer más sobre biografía escolar, véase <www.rieoei.org/profesion33.html>.
> Asimismo, es muy recomendable leer todo el capítulo de Philip Jackson (1999) “Donde trato de revelar las marcas de una enseñanza. Reflexiones sobre la sensación de estar en deuda con un antiguo maestro”.

La recuperación *distanciada* de la experiencia vivida, tanto desde la posición de docente como desde la de alumno, cobra sentido en la medida en que las escenas y situaciones sean concebidas en su singularidad, en su especificidad, lo que dará lugar a la exploración, a la indagación, a la formulación de interrogantes, a la búsqueda de otras voces, que se logrará a través de la evocación de autores o conceptos trabajados. Descubrir y formular cursos de acción alternativos a lo acontecido, a lo esperado, es la meta. Más allá de lo que pudiera haber ocurrido en una situación dada o considerando algún problema que se haya presentado, es posible preguntarse: *¿de cuántas maneras es posible dar una clase?* Según Sennett, todos los esfuerzos del artesano por lograr un trabajo de buena calidad dependen de la curiosidad por el “objeto” que tenga entre manos.

En este marco, aquello que acontece por fuera de lo esperado, de la norma, y que se presenta como un desafío, enseña y prepara, a los docentes en formación, para afrontar

la complejidad propia de las situaciones escolares. Antes que luchar contra lo problemático, lo distinto en las "escuelas asociadas", por ejemplo, tendríamos que aprovechar el aprendizaje y la curiosidad que proporcionan este tipo de situaciones. Porque es precisamente lo no esperado, lo fuera del modelo y de la norma, lo dificultoso, lo problemático, lo que constituye hoy más la regla que la excepción en la enseñanza. "Esta perspectiva otorga a quien enseña una dimensión diferente. Deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados, para constituirse en sujeto creador, sujeto que imagina y produce diseños alternativos" (Edelstein, 2013: 179).

No se trata, entonces, de concebir la enseñanza como un hacer sin más; es preciso hablar, discutir, analizar, escribir, pensar, narrar y producir saber a partir de lo hecho o vivido en determinadas circunstancias. En este momento *distanciado* de lo que se hizo o se vivió, se trata de problematizar las evidencias y aprender de todo aquello que se desvía de lo naturalizado (aquello que sabemos por defecto). Las personas más hábiles son en general las que pueden reflexionar sobre las posibilidades "ilimitadas" que presenta una situación dada. La problematicidad, la dificultad representan desde estas posturas una oportunidad para la búsqueda, la indagación y la exploración de caminos alternativos. Para Edelstein (2013: 140),

> [es preciso lograr una] reconstrucción crítica de la experiencia que ponga en suspenso las evidencias, las categorías y modos habituales de pensar, de describir y explicar, en este caso, las prácticas de enseñanza. Procurar pensarlas de otro modo; admitir las vías de entrada más diversas para una lectura, una mirada, una escucha y, de esa manera, reconstruir su compleja trama.

Es importante también que quienes están aprendiendo un oficio aprendan a dar cuenta del conocimiento que está detrás de sus actos. No es un proceso fácil ni se da automáticamente, hay que guiarlo. Pero sorprende y gratifica al que puede hacerlo. La visualización o la producción de imágenes precede en este aprendizaje a la formulación mediante el uso de palabras. Tales visualizaciones o saltos imaginativos nos guían desde una realidad desconocida hacia otra plena de posibilidades. Sennett (2009a) remite en un momento de su libro a *La Enciclopedia* y valora la utilización de imágenes ante la limitación de traducir en palabras lo que hacemos. La secuencia de imágenes da cuenta de los momentos decisivos del trabajo; por contraposición, permite establecer comparaciones. Pero el mérito de la obra citada fue, para el autor, mostrar a los trabajadores "ordinarios" de tal forma que aparecían ante los demás como objeto de admiración antes que de compasión. Poder transmitir o reflejar en las imágenes estados de ánimo (serenidad, satisfacción, simpatía son los que él cita) y no solo la mecánica de la acción nos ilumina acerca del oficio en cuestión. Con toda la aparatología de la que disponemos para producir imágenes en el presente, *¿podremos esbozar una serie de imágenes sobre el enseñar?* Probemos…

Así como la reflexión y el análisis, la metacognición también requiere de práctica: "Con el tiempo el hábito o la actitud de reflexionar sobre lo que uno hace o dice

habitualmente quedan bien establecidos" (Bruner, 1987: 87). Sin embargo, "no se trata de mejorar el razonamiento práctico para mejorar la fundamentación de la acción, sino de generar (al final del proceso) un análisis del razonamiento práctico para mejorar su consistencia con las opciones principales que se hayan tomado" (Terigi, 2012: 55).

En la "pérdida de control" que ocasiona el pensamiento sobre el trabajo realizado, ve Ruskin la receta de la buena artesanía y una guía para su enseñanza:

> Puedes enseñar a un hombre a dibujar una línea recta, a trazar una curva y a modelarla… con admirable velocidad y precisión; y considerarás perfecto su trabajo en su estilo; pero si le pides que reflexione acerca de cualquiera de esas formas, que vea si puede encontrar otra mejor de su invención, se detiene, su ejecución se hace vacilante, piensa, y lo más probable es que piense mal, lo más probable es que cometa un error en el primer toque que como ser pensante dé a su trabajo. Pero con todo eso has hecho de él un hombre, cuando antes era solo una máquina, una herramienta animada (John Ruskin, *The stones of Venice* –1851-1853–, cit. en Sennett, 2009a: 143-144).

La historia termina bien: el dibujante se recuperará y mejorará su técnica gracias a la crisis por la que ha pasado. Alentemos la reflexión, el pensamiento, la invención, mediante la puesta en palabras o imágenes de lo hecho. La curiosidad y el deseo de hacerlo, de experimentarlo, serán notablemente beneficiados y la habilidad se enriquecerá.

Acrecentar la imaginación y la intuición

En el aprendizaje de cualquier oficio se privilegia el contacto directo con las herramientas de trabajo. *¿Cuáles son las herramientas de un docente?*: ¿saberes, técnicas, recursos, tecnología? Conviene reparar en lo que constituyen los instrumentos del trabajo docente y preparar/entrenar en su uso. Son estimulantes aquellas herramientas que contribuyen a acrecentar la imaginación y la intuición del docente en formación: las herramientas limitadas, las inciertas y las multiuso.

¿Cómo hacer cuando no se dispone de las herramientas "adecuadas" para dar una clase?; o ¿de cuántas maneras posibles se puede preparar/dar una clase? En situaciones simuladas ello permite formular cursos de acción alternativos y, por lo tanto, apela a la imaginación. Permite pensar otras opciones, abrir el abanico de posibilidades.

¿Cómo hacer cuando se dispone de herramientas que puedan tener varios usos? Este tipo de herramientas puede servir para alentar la curiosidad. ¿Cómo utilizarlas?; ¿de cuántas maneras posibles? ¿Hay herramientas multiuso que puedan utilizarse en diversas situaciones de enseñanza? La narración podría ser un ejemplo de ellas. Gabriela Mistral (1979), en un rico escrito dedicado a la enseñanza llamado "Enseñar es contar", consideraba que la virtud del "buen contar" no podía estar ausente en los buenos

maestros. Si yo fuese directora de una escuela normal –decía– no daría título de maestro a quien no contase con agilidad, con dicha, con frescura y hasta con alguna fascinación. Contar es la mitad de las lecciones –añadía–, contar es encantar. Y contar no vale solo para la historia. La zoología es un buen contar acerca de las criaturas (animales), la geografía es siempre un buen contar para el geógrafo y un puro enumerar para el mediocre. La química es también contar: las propiedades de cada materia dan para relatos maravillosos –culminaba–.

En los distintos campos suele haber maneras distintas de pensar y resolver las cosas. Tratándose de la enseñanza, la compartimentación del conocimiento propia de la forma escolar se liga con formas de transmisión asociadas con las distintas asignaturas. Sin embargo, el uso de ciertos lenguajes ajenos, propios de otras disciplinas, podría ayudar a resolver o enriquecer problemáticas particulares que se presentan en la enseñanza de un tema dado. Asimismo, la transferencia de técnicas y prácticas de un campo disciplinar a otro abre nuevos problemas. *¿Por qué no pensar matemáticamente el arte o artísticamente la matemática o expresivamente la química? ¿Por qué no aprender de ciertas corrientes artísticas a preguntarse por lo que está por detrás de lo que se ve, de lo que se nos muestra? ¿Por qué no aprender a sintetizar con poesía?* Estos ejercicios que implican combinar lenguajes, técnicas y prácticas de distintas disciplinas conducen a pensar de manera innovadora.

Para alentar la imaginación y la intuición de quienes se están formando, también puede ayudar lo que ofrece resistencia. Por eso, tendríamos que incorporar a las prácticas formativas, además de lo bello y lo bueno (lo que salió bien, las "buenas" o "exitosas" prácticas), lo imperfecto, lo problemático, lo que no salió bien, lo que ofrece resistencia. Para abordar los casos o situaciones "fallidas" conviene redefinir el problema, incorporando otros protagonistas, y comenzar a resolver primero las pequeñas dificultades. Trabajar en colaboración con lo que ofrece resistencia puede resultar asimismo una salida provechosa. Más que resistir a las dificultades, que hoy son moneda corriente en la enseñanza, hay que aprender a comprenderlas: "Este es probablemente el mayor reto con el que se encuentra cualquier buen artesano: el de reconocer la dificultad con los ojos de la mente" (Sennett, 2009a: 282).

Enrique Vila-Matas, un controvertido novelista catalán, se encarga de rastrear en una de sus obras (Vila-Matas, 2001) aquellos escritores que a lo largo de la historia de la literatura universal han dejado de escribir debido a distintas causas. Estos "escritores del No", como los llama el escritor, fueron en su momento reconocidos (algunos de ellos mucho, otros menos), pero lo cierto es que en determinada etapa de su vida experimentaron la sensación de no poder o de no querer seguir (escribiendo). Es desde la indagación de esa negación desde donde puede surgir, para el autor, la escritura por venir: "Estoy convencido de que solo del rastreo del laberinto del No pueden surgir los caminos que quedan abiertos para la escritura que viene" (Vila-Matas, 2001: 13).

En ese mismo sentido, puede ayudar para la enseñanza por venir:

• Utilizar situaciones problemáticas, porque indagar en los problemas contribuye a

la creación. *¿Cómo afrontar lo que salió mal, lo que uno creyó que debía ser o debía ocurrir y no fue ni ocurrió del modo esperado?*
Recuperando nuevamente los aportes de María Cristina Davini (2015), parece importante recurrir a "problemas genuinos", es decir, a los que no tienen mecanismos de solución anticipados o respuestas prontas que implican una "aplicación" de lo aprendido. Frente a la lógica escolar que utiliza "falsos problemas" para comprobar que los alumnos hayan aprendido lo que les fue transmitido, esta apuesta interpela a la creación, la imaginación, la construcción y, de este modo, deja mejor provistos a los maestros y profesores en formación para afrontar los desafíos que el desempeño laboral plantea.
• Apelar a lo imperfecto, a lo que no salió –clases imperfectas, observaciones malas, malas planificaciones–, para desde allí pensar alternativas posibles: *¿Qué situaciones dificultosas/anormales/anómalas podríamos traer a los espacios de formación? ¿Cómo aprender a partir de ellas? ¿Cómo podemos transformar estas situaciones en experiencias instructivas para quienes se están formando?*

Al exponerse uno mismo a hacer las cosas y obtener resultados no deseados, se puede experimentar lo que Sennett denomina "fracaso saludable" por cuanto humaniza la actividad, proporciona conciencia de nuestra propia insuficiencia (frente a la imposición de los modelos heroicos y la perfección) y nos conduce a razonar con mayor intensidad. Solo la experiencia de haber obtenido malos resultados nos puede ayudar a entender o a explorar caminos para producir algo cada vez mejor.

También es posible imaginar situaciones de fracaso y tratar de entender por qué se produjeron. Al trabajar con suposiciones de lo que podría haber salido mal (una planificación, por ejemplo, que en la clase falló), se puede intentar comprender lo ocurrido e identificar las causas que no habían sido consideradas en el momento de tomar las decisiones correspondientes. Estos errores de predicción son inevitables. Hay eventos aleatorios, situacionales, que son imposibles de prever por lo inesperados y raros; solo a posteriori podemos esbozar alguna explicación de su ocurrencia. Una predicción cuidada y detallada siempre está sujeta al azar, es decir, a lo que no sabemos que va ocurrir y que efectivamente ocurre.

Nos cuesta mucho aceptar la incertidumbre, el fracaso o la imprevisibilidad que se generan en contextos de cambio, aunque tenemos que saber y poder experimentar que de estas situaciones –hoy frecuentes en el mundo escolar– es posible aprender si trabajamos colaborativamente con ellas, indagando, pensando, comprendiendo, imaginando…

APRENDER DE LA EXPERIENCIA DE OTROS

Si bien el aprender de la experiencia propia es fundamental para el aprendizaje de

cualquier habilidad, también resulta altamente formativo aquello que otros hacen o hicieron. De nuevo, el potencial instructivo de estas experiencias depende de cómo se desarrollen: “Puesto que no puede haber trabajo cualificado sin modelos, es preferible que estos estén encarnados en un ser humano, antes que un código de práctica inerte y estático” (Sennett, 2009a: 104).

Mostrar antes que explicar

En formación docente, como en cualquier otro oficio, la práctica de los formadores tiene un poder formativo mucho mayor que los discursos: lo que decimos o predicamos acerca de ella. Tenemos que ser conscientes de esto: la manera en que enseñamos enseña más que lo que decimos o predicamos acerca de la enseñanza. *¿Cómo enseñamos a los futuros docentes? ¿Qué les mostramos? ¿Qué les ofrecemos? ¿Qué experiencias generamos en ellos como estudiantes/alumnos/futuros docentes?* Constituiría un desafío para los formadores propiciar y poner a prueba en las aulas modelos de enseñanza diversificados con los docentes que se están formando. Esos espacios tienen un alto potencial formador y transformador si se convierten en ámbitos de experimentación y de puesta a prueba de experiencias pedagógicas diversas. De lo contrario, si se convierten en “más de lo mismo”, solo servirán para confirmar y reforzar lo que los docentes en formación vivieron y experimentaron a lo largo de su recorrido escolar como alumnos.

Además de la práctica del formador y con el aditivo que esta conlleva porque se vive/se experimenta desde el lugar de estudiante/alumno, también es formativa *la práctica de otros docentes*. Quienes se están formando para enseñar, aprenden de la enseñanza que les brindan sus formadores y también de las que tengan oportunidad de frecuentar: las de otros docentes que trabajen en las aulas con alumnos, ya sea las que presencian en vivo y en directo (observación) o aquellas clases que eventualmente puedan ser llevadas al espacio de formación a través de filmaciones, casos, narraciones, relatos, escenas de películas, etc. *¿Qué enseñanzas elegimos mostrar a los docentes que estamos formando? ¿A quiénes convocamos? ¿Qué enseñanzas será posible obtener de aquellas experiencias que suceden?*

En ambos casos se advierte el carácter modelizador que posee este tipo de experiencias para los docentes que se están formando, siempre que se evite caer en la concepción modélica (1) típica de los procesos formativos que acontecen dentro del sistema escolar. La familiarización con las prácticas de enseñanza de otros no tiene por finalidad que quienes se están formando aspiren a hacer lo mismo que hace el modelo, a replicarlo para llegar a parecerse a él o a desautorizarlo intentando una forma totalmente opuesta: los “buenos” y los “malos”, representaciones típicas y estereotipadas con las que frecuentemente se recupera la propia experiencia escolar. Por el contrario, las enseñanzas de los formadores y las de otros docentes “sirven” si ayudan a enseñar, si se presentan y conciben como una posibilidad, como una referencia que inspira la creación de la obra propia, de la propia enseñanza; si nos dejan mejor provistos para hacerlo, si

aportan herramientas para solucionar un problema que se presenta en lo que se está haciendo; si despiertan el deseo de enseñar:

> Uno puede aprender de lo que otros hacen, dicen, hicieron, dijeron o produjeron sin quedarse en la antesala, en el homenaje o en la admiración del grande, del modelo acabado, del que le salió bien y fue reconocido por ello. Uno puede aprender utilizando el lenguaje de otro, tomando ideas o palabras prestadas, siempre que reconozca la propia potencia en su hacer, su propia creación, su propia sensibilidad, su propia producción. Solo desde esta concepción, resulta más que interesante aprender imitando, creando a partir de lo hecho por otros (Alliaud, 2009).

"Un modelo es más una propuesta que una orden. Su perfección no nos estimula a imitar, sino a innovar" (Sennett, 2009a: 129).

Las enseñanzas que ofrecemos y las que elegimos mostrar, ¿aportan enseñanzas a quienes se están formando? ¿Brindan herramientas o insumos para emprender la propia enseñanza? ¿Despiertan el deseo de enseñar? Además de los saberes técnicos, la pasión por y con lo que se hace, el disfrutar con lo que se tiene entre manos (la transmisión y lo que se está transmitiendo), tiene mucho que ver con esto. Hay dos películas que representan esta pasión por el conocimiento. Ambas vinculadas con la música: se trata de la ya referida *Escuela de rock* (2003) y *Cuatro minutos* (2006), una película alemana dirigida por Chris Kraus. En la primera, el falso profesor apasionado por el *rock* hace de y con sus alumnos (expertos en la ejecución de los distintos instrumentos, pero muy alejados de este ritmo musical) una banda de *rockeros* que, pese al desconcierto inicial y al grave conflicto institucional desatado, se apasionan por y con lo que hacen. En el segundo film, una anciana y excelsa pianista obliga a una joven presidiaria, que posee una habilidad fuera de lo común para con ese instrumento, a no dejar de tocar y lucha contra su rebeldía, aclarándole que no lo hace porque la quiera (a ella), sino por amor a la música, que no puede verse privada de semejante talento.

Convocar modelos de quienes sea posible aprender, ser conscientes de nuestra propia enseñanza en cuanto modelizadora de enseñanza, parece ser otro de los desafíos en las prácticas formativas que emprendemos como formadores si pretendemos formar "buenos" en el oficio de enseñar.

Hablar de lo que se hizo

El hacer sin más, forma, enseña, pero la descripción o demostración de lo que se está haciendo, *la puesta en palabras*, enriquece el proceso de aprendizaje del que se está formando. Es esta una modalidad típica del aprendizaje llevado a cabo en los antiguos gremios y talleres y hasta de los laboratorios, donde maestros y aprendices trabajan juntos, aunque no como iguales. Quien está aprendiendo mira/observa cómo el otro lo hace mientras el maestro va describiendo lo que hace y de este modo *su exposición se*

convierte en guía.

Cuando el oficio es la enseñanza, se trata de que el docente o maestro que estuvo a cargo de una clase pueda hablar de ella: hablar de lo que hizo y cómo lo hizo. También puede ser esta una posibilidad para los formadores. Más allá de las descripciones suele resultar fructífero, aunque no tan sencillo, *develar el conocimiento tácito* que sostiene las acciones desarrolladas, aquello de lo que en general no se habla. El desafío consiste en develar lo que para el experto o el que lo sabe hacer constituye lo habitual, lo evidente, lo natural. Las obviedades de unos serán conocimiento valioso para quienes se están formando. En el caso de las clases, sería poner en palabras el procedimiento de lo que se hizo y su justificación: "En el momento en que saqué los materiales lo hice porque me di cuenta de que los alumnos no estaban entendiendo"; "Decidí acortar el tiempo de la explicación cuando percibí que el tiempo disponible no era suficiente"; "Aproveché la pregunta de Juan para iniciar una síntesis del tipo de las que uno ve en los noticieros", para dar un par de ejemplos. Asimismo puede ser esta una modalidad que ayude a superar el carácter utilitario naturalmente asociado con la formación. No todo lo que ofrecemos en las instancias de formación docente se traduce o debería traducirse en un conocimiento o un recurso "aplicable" a la tarea que luego habrá de emprenderse con los alumnos. Si les ofrecemos a los estudiantes compartir una película o una lectura, no necesariamente esa película o ese contenido serán luego materiales para desarrollar el propio trabajo. Más bien podemos intentar, a través de propuestas de este tipo, alentar el pensamiento, la imaginación, cuestionar estereotipos; y estas finalidades, que por lo general no se enuncian, tendrían que poder explicitarse porque, además de dar sentido a la actividad misma, contribuyen a posicionar a los futuros docentes respecto de la profesión.

Tanto el profesor de práctica como los docentes de las escuelas, en su rol de coformadores, hablan de la enseñanza. Ya sea de la propia o de la que llevaron a cabo los docentes en formación. En ambos casos y nuevamente, depende de qué se cuente y cómo se cuente. Suele no resultar dar órdenes o utilizar verbos imperativos ("hacé", "decí", "poné", "sacá") que indiquen al otro lo que tiene que hacer. Más que nombrar actos aislados –inútiles para los novatos que no saben cómo hacerlo, al igual que cuando nos topamos con los instructivos que pretenden enseñarnos cómo hacer algo–, puede resultar enriquecedor valerse de narraciones que los contengan. El lenguaje expresivo, lleno de imaginación, puede alentar la acción: el uso de *analogías* –que, al remitir a situaciones conocidas para el que está aprendiendo (comparar las acciones implicadas en la enseñanza con situaciones cotidianas), (2) otorgan seguridad y confianza– y *metáforas* –que, por cuanto permiten acceder más fácilmente a los procedimientos implícitos en cada una de las acciones que entran en juego en el hacer/obrar, promueven la comprensión y la imaginación–, así como el *color adverbial*, que, al hacer referencia a las tonalidades y matices propios de las acciones en determinadas situaciones, transforman las órdenes o instrucciones "muertas" en *instrucciones expresivas*.

Asimismo, a la hora de hablar sobre la enseñanza resulta utilizar ejemplos, hechos vividos, anécdotas que vengan al caso para ilustrar y dar fuerza a lo que se está

contando. También apelar a figuras propias de otros campos. *¿Por qué no recurrir a la literatura o el cine, que mediante imágenes e historias de distintos tiempos y espacios permiten acceder a otros mundos enriqueciendo el abanico de posibilidades?* Conviene tener a mano un repertorio de escenas de enseñanza. A través de estas herramientas imaginativas, los conocimientos implícitos se convierten en guías prácticas, orientadoras del hacer de quienes se están formando. Este tipo de relato conecta el oficio técnico con la imaginación; orienta acerca del sentido de totalidad de una práctica, facilitando así la comprensión del proceso.

> ¿Se animan a hablar de la propia enseñanza utilizando analogías, metáforas, adverbios?
> ¿Por qué no contar una anécdota vivida acerca de una enseñanza que se protagonizó?
> Construyamos un repertorio de escenas de enseñanza, sacadas de películas u obras literarias.

Además de hablar sobre las clases que sucedieron, los formadores podemos hablar de nuestro propio trabajo y también convocar a otros para que lo hagan: a aquellos educadores a quienes reconocemos maestros en su oficio y que tienen algo para contarnos. Los *docentes narradores* son aquellos –como vimos– que pueden hablar desde su experiencia, en cuanto práctica sedimentada, reflexionada, y que, justamente por eso, promueve nuevas experiencias: “Nos dirigimos a los trabajadores más cualificados de París y de todo el reino. Nos tomamos la molestia de visitar sus talleres, interrogarlos, escribir lo que ellos nos dictaban, desarrollar plenamente sus ideas y definir los términos peculiares de su profesión” (Sennett, 2009a: 121).

Ahora bien, quienes están enseñando a enseñar y hablan acerca de su enseñanza tendrían que ocuparse de transmitir no solo los procedimientos técnicos, sino también *los secretos, los misterios o los gajes del oficio*. Al igual que la cocina, la enseñanza tiene sus trucos y estos se van descubriendo, construyendo y validando en la propia práctica, siendo sus portadores los docentes que han enseñado. Estas raras fórmulas, que mezclan métodos, técnicas y modos de actuar que han sido puestos a prueba y que se van modificando en función de lo que sucede en situaciones de enseñanza, son poderosas herramientas para poder hacerlo. De ellas no dan cuenta ni los tratados de pedagogía ni los de didáctica: son los que enseñaron mucho los que pueden ofrecerlas a quienes se están formando. Una cosa es decir “condimentar la carne” y otra hacer referencia al momento oportuno para hacerlo o aludir a condimentos posibles según la disponibilidad. Dar ejemplos, apelar a situaciones en las que diversos usos posibles dieron lugar a la confección de ciertos productos. ¿Cómo sería en la enseñanza? *Así como hay* tips *para que las recetas de cocina resulten, ¿los habrá para la enseñanza*?

El pasaje de saberes de maestro a aprendiz cobra sentido siempre que el formador sea capaz de ponerse en el lugar de quien está aprendiendo, es decir, regresar al momento en que él mismo fue aprendiz, teniendo presentes las inseguridades propias de esta etapa: “Si queremos instruir, tenemos que regresar emocionalmente al modelo anterior a la formación de nuestros hábitos […] este retorno a la inseguridad es el signo de empatía que ofrece el instructor” (Sennett, 2009a: 230).

Resulta relevante, entonces, que al hablar de la enseñanza podamos anticipar, en la medida de lo posible, las dificultades con las que se encontrará el futuro docente. Los

consejos, las moralejas, las indicaciones prácticas cumplen un papel fundamental para guiar las futuras acciones y decisiones del docente en formación. Antes que respuestas a una cuestión puntual, los consejos representan *propuestas* referidas a la continuación/producción de una historia en curso y, en cuanto tales, se convierten nuevamente en ayudas u orientaciones para quienes están aprendiendo a enseñar. El docente en formación necesita de orientaciones antes de afrontar situaciones de enseñanza "reales" y para ello puede resultar aquello que le pueda anticipar y ofrecer el formador. Nuevamente en referencia a la cocina, un chef profesional aporta indicaciones prácticas del tipo: "Tengamos siempre los básicos en la alacena: esto hará nuestra vida en la cocina más sencilla. Son diez".

> ¿Podremos confeccionar una guía de este tipo para que otros enseñen "con el nivel de los mejores"?

En esta misma sintonía, quien enseña a enseñar, quien forma y considera que tiene algo para dar, para transmitir, tendría que *referir a su propio proceso de formación*, aquel que lo condujo a ser lo que hoy es y que seguramente lo llevó, entre otras cosas, a estar allí con otros formándolos, enseñándoles. Contar cómo lo hizo es asimismo una manera que aproxima al formador a la dificultad de quien se está formando y ayuda siempre que lo que se cuente no adquiera la forma de grandes hazañas convertidas en un deber ser. Por el contrario, se trata de relatar las propias experiencias y aprendizajes en forma simple, directa, de manera tal que quienes en esa oportunidad están aprendiendo puedan encontrarse y tal vez identificarse con un igual y aprender de él. Más que referir a lo que otro tiene que llegar a ser, este tipo de relato da cuenta de cómo uno llegó a ser quién es: cómo lo hizo. Hacer referencia a las situaciones vividas, contar y testimoniar las aventuras y desventuras protagonizadas a lo largo de una carrera, de una vida, sirve, ayuda, por cuanto favorece que quienes están aprendiendo o se están formando tomen conciencia de la capacidad propia para hacerlo. Tales modalidades de formación acercan, acortan las distancias y humanizan el vínculo que se establece entre enseñantes y aprendices.

> Se trata aquí que quien enseña pueda *mostrarse como una imagen real*, asumir y proyectar su "inmadurez", reconocerse como ser inacabado. Así como resulta valioso que el modelo se muestre "vivo", "hablante", contando acerca de lo que hizo y de cómo lo hizo, también lo es que quien enseña aparezca como alguien no acabado, "modelo imperfecto". Y que está allí educando, formando, guiando, enseñando para elevarse y desarrollarse a sí mismo, para aprender, para educarse, para formarse (Alliaud, 2009).

> "Mi vida me salvó la vida", cuenta McCourt, en su libro *El profesor* (2006: 33). "Durante mi segundo día de clases un chico hace una pregunta que me manda al pasado y tiñe la manera en que voy a enseñar los próximos treinta años. Soy conducido hacia el pasado, los materiales de mi vida."
> La escena recuerda a una película reciente: *Escribiendo de amor* (2014), dirigida por Marc Lawrence, en la que un guionista de cine famoso deviene en profesor cuando Hollywood no encuentra atracción comercial en sus actuales producciones. El "fracasado" escritor (tal como él se percibe) siente que no tiene nada que enseñar. Hasta que una alumna le pregunta por la historia que lo llevó a escribir su primer guión. Algo parecido a lo que refiere McCourt: contar la historia, su propia historia, les daría sentido y contenido a sus enseñanzas venideras.

Volvamos a *El profesor*:

> En lugar de enseñar, contaba historias.
> Ellos creían que estaba enseñando.
> Yo creía estar enseñando.
> Estaba aprendiendo (McCourt, 2006: 32).

Más que indicaciones sueltas y aisladas, resulta en estos casos evocar situaciones de enseñanza vividas por el propio formador y/o por otro/s para hacer de ellas *relatos* completos. Los relatos nos transportan a lugares desconocidos. Sirven si aportan escenas claras y detalladas de lo que ocurrió, si poseen además el agregado personal de significación que aquella situación puntual despertó para su protagonista (en términos de sensaciones y reflexiones). Los "buenos" relatos alimentan y, en su intriga, alientan la imaginación de quienes se están formando.

Narrar la enseñanza, aconsejar, acompañar, develar lo que para el que sabe enseñar constituye lo obvio, lo natural, así como acercar(se) a docentes narradores que lo hagan, constituye otro de los desafíos que deberemos enfrentar si pretendemos generar experiencias instructivas para los docentes en formación.

Escribir y producir saber

Transformar aquello que en la práctica resultó en un saber transferible o disponible para otros, mediante procedimientos de sistematización, confrontación y hasta de validación de la experiencia, resulta una operación no menor que puede efectivizarse de distintos modos: *desde la producción de relatos de experiencias pedagógicas hasta la producción de saber pedagógico formalizado*. En ambos casos, con sus diferencias, se trata de saberes que están ligados con lo que hacemos y, en cuanto tales, tienen más chance de informar las prácticas, las decisiones que se van a adoptar, o de convocar e inspirar a otros en el proceso de producción de la obra propia, del guión de la propia enseñanza, de su propia narración.

Desde esta perspectiva, tanto el sistema formador como el sistema escolar tendrían que *propiciar la circulación y también la producción de relatos de experiencias pedagógicas*. Que los docentes puedan aprender de las experiencias de otros (de sus saberes, de sus haceres, de su saber hacer), que puedan inspirase en ellas, *pero también que puedan producir su propio relato*. Que aprendan a escribir, a sistematizar experiencias y fundamentalmente a someterlas a procesos de diálogo y confrontación con las experiencias de otros y con la teoría pública.

Son esas narraciones escritas, esas voces, esos relatos que trascienden lo que aconteció (pero que toman el acontecimiento vivido como materia prima del relato) los que tienen un alto poder formativo tanto para quienes los producen como para sus posibles oyentes. Son esos relatos que se organizan a partir de acontecimientos,

personajes, escenarios y situaciones (pero que también incluyen interpretaciones y reflexiones) los que permitirán no solo enriquecer las prácticas de sus productores, sino también las de quienes los comparten o se encuentran con ellos. Son esos "cantos de experiencia", (3) que recuperan lo que se hizo, interpretándolo y haciéndolo comunicable a otros, los que favorecerán la reflexión y la producción entre los docentes. (4) Ese componente reflexivo y productivo, esa cualidad del saber ligada al hacer que esos relatos expresan, representa una fuente de aprendizaje para quienes enseñan, quienes producen y aprenden en ese mismo proceso en un tiempo sostenido: "Hay un saber apegado al vivir, a la experiencia, y que tiene que serlo así porque tiene que conectar con la vivencia propia de quien lo comunica, y tiene que tener la posibilidad de conectar también con la vivencia propia de quien los escucha" (Contreras Domingo, 2011: 31).

A partir de las investigaciones que venimos realizando en esta línea, (5) podemos avanzar en la precisión de algunos *criterios* que podrían ser de utilidad a la hora de elegir o detectar relatos de experiencias pedagógicas y también de crear las condiciones para que los docentes en formación los produzcan. Interesan para estos fines:

• Relatos significados, marcados, que *pretendan transmitirse*, conservarse, compartirse y continuarse en otros. El narrador no cuenta todo. Y si bien, como sostienen diversos autores, la cotidianeidad, lo común, es la materia prima que utilizan los narradores, hay algo de lo ordinario que, en cierto momento o por un motivo particular, se vuelve extraordinario, diferente y, por lo tanto, digno de ser contado, legado.
• Relatos que den cuenta de *cómo lo hizo* quien vivió la experiencia –del proceso y los resultados–, así como de *lo que le pasó* (al protagonista) a lo largo de esta. Los relatos podrán seducir, provocar o encontrar a otros en la medida en que lleven la huella del que narra y la referencia a la situación: lo que pasó en determinadas circunstancias y lo que le fue pasando a un sujeto concreto. Esa traza del sujeto es lo que, según Benjamin (1999), distingue a la narración de la información y lo que otorga al relato esa cualidad particular para generar procesos de formación o transformación en otros.
• Relatos que contengan *reflexiones* producidas a partir del curso de los hechos y de las acciones protagonizadas en determinadas situaciones. Es aquí donde suelen expresarse cambios de pareceres, de creencias, y se exponen nuevas maneras de pensar, de percibir y de actuar en función de lo experimentado. Nos encontramos en el nivel interpretativo de los hechos, de lo acontecido, que incluye interrogantes y reflexiones sobre lo vivido. Son esos saberes "de siempre", promotores de formas de acción estereotipadas, naturalizadas, compartidos por la comunidad profesional, los que se interrogan, se cuestionan a partir de la experiencia vivida.
• Relatos que brinden *consejos*, que expresen moralejas, aleccionamientos o indicaciones que puedan servir para orientar acciones y decisiones de otros. Una verdadera narración "aporta de por sí, velada o abiertamente, su utilidad; algunas veces en forma de moraleja, en otras en forma de indicación práctica, o bien como

proverbio o regla de vida". *El narrador* está *orientado hacia lo práctico* (Benjamin, 1999: 114).

No interesan, para estos fines, cada uno de los componentes en sí mismo, sino su integración en relatos que los contemplen. No solo acciones ni solo sensaciones. Pero tampoco puras reflexiones o teorizaciones, sin ser las que surjan de vivencias y acontecimientos concretos que hayan tenido una significación o sentido particular para el narrador. Tampoco importan épocas ni generaciones. Un maestro actual le puede contar a otro u otros cómo lo hizo. Puede narrar su experiencia acerca de cómo abordó una clase, un tema o un problema que se le haya presentado.

De lo que se trata en todos los casos es de que los narradores, los contadores, los "cantantes de experiencias", les hablen a sus posibles oyentes de los pequeños pasos, de las victorias concretas y limitadas (Sennett, 2003). Estas propuestas guían porque cuentan desde el hacer y el quehacer, antes que imponiendo un deber ser. Más que relatos heroicos y épicos que intentan imponerse como *el* modelo a seguir, parecen convocar/inspirar el obrar de otros aquellos que, basados en lo sencillo, pequeño y terrenal, ofrecen un ejemplo, una posibilidad desde la sencillez y complejidad que el hacer plantea. (6)

A lo largo de la formación el desafío consistiría en elegir o detectar relatos de experiencias pedagógicas producidos por quienes consideraron que tenían algo para contar. Aunque, también, es posible y deseable crear las condiciones para que se produzcan e intercambien relatos de experiencias pedagógicas en los que se recuperen vivencias y situaciones que porten un significado especial como para ser legadas, compartidas y transmitidas a otros, con otros. Novecento (un personaje creado por Alessandro Baricco en la obra que lleva su nombre) decía: "No estás jodido verdaderamente mientras tengas una buena historia a cuestas y alguien a quien contársela" (Baricco, 1999: 19).

Los invitamos a buscar relatos de experiencias pedagógicas, producidos por maestros, profesores o formadores, y llevarlos a las aulas para trabajar con ellos. También podríamos animarnos a alentar la escritura de experiencias por parte de los docentes que se están formando.

Propiciar la circulación y producción de investigaciones pedagógicas, en vistas a la producción de *saber pedagógico formalizado,* implica otra manera de posicionarse respecto de las prácticas de enseñanza y su formación. La investigación sobre la enseñanza producida en ámbitos académicos no suele transitar fluidamente por el sistema formador. Del mismo modo, las investigaciones producidas en los espacios de formación suelen resultar un insumo para los formadores antes que para los estudiantes en formación. Los futuros maestros y profesores no están familiarizados con este tipo de producciones, como tampoco los investigadores con los escenarios escolares. Que los

resultados de investigaciones puedan usarse, manipularse, ser puestos a prueba, transformarse, implica otras formas de relacionarse con los conocimientos y este quehacer involucra a docentes, formadores e investigadores. Nuevamente es superando la mera "aplicación" del conocimiento producido como pueden propiciarse otros modos de aprender, de formarse y de saber.

Disponer de un repertorio de relatos de enseñanza y de investigaciones que propicie que los docentes en formación se involucren activamente con las formas de producción de saber no solo constituye un desafío para la adquisición de una destreza, sino que implica otra manera de entender y relacionarse con la enseñanza y el saber.

Familiarizarse con las obras de otros

Si, tal como hemos sostenido, para poder enseñar/poder obrar/poder accionar/poder intervenir sobre otros y no solo poder hacerlo sino hacerlo bien (la enseñanza como oficio y artesanía), hoy se requiere que los docentes puedan crear, inventar, innovar en situación antes que "aplicar" o replicar lo aprendido, resulta detenernos en lo que ocurre en la formación de aquellos que se preparan para producir obras, para obrar, siendo creativos/innovadores en su quehacer, es decir, siendo capaces de producir una obra propia.

Así como es un componente fundamental de la formación artística el contacto y la familiarización con "buenas" obras de arte, que en general resultan ser producciones de "grandes" maestros, lo mismo podría pensarse para la formación docente. Se trata en este caso de rescatar el potencial formador que tienen las obras de otros para aprender a hacer la propia obra. En el uso o, mejor, en la familiarización con las "buenas" obras no se intenta hacer lo mismo que hace o que hizo el "grande", el destacado. Por el contrario, las buenas obras "sirven" si ayudan en el emprendimiento de la obra propia, de la propia creación. Las acciones formativas emprendidas a partir de "buenas" obras promueven más el despegue que quedar pegado a la forma o la obra de otro. Así, no estaría formado quien encara mejor la forma o el formato de otros, sino quien utiliza el producto de ese obrar como un nutriente que metabolizará para encarar su propia producción, en el sentido en que lo expresó Orhan Pamuk (2006) en el capítulo "El placer de pintar": "Dibujaba recordando aquellas imágenes pero los dibujos eran míos".

¿Hay "buenas" obras de enseñanza?, ¿las podemos detectar? ¿Existen los "grandes" en este campo? Vale la pena identificarlos y usarlos. Más aquí o más allá y en diferentes momentos históricos. Porque lo que vale no es tanto el contexto como el texto en sí, por lo que dice, por lo que transmite y, fundamentalmente, por su potencial inspirador, provocador, desafiante, para el emprendimiento propio.

He detectado en mi búsqueda valiosas *obras de enseñanza* escritas por maestros pedagogos o pedagogos maestros, es decir, aquellos que han producido saber pedagógico a partir de las experiencias que han protagonizado en el mundo escolar. Al contenido que estas obras nos legan, se añade nuevamente la dimensión productora de saber (la

dimensión pedagógica) que lleva inscripta la enseñanza, más allá de que a menudo se la conciba y ejerza solo en su faz reproductora de conocimientos y saberes elaborados por otros. Así como hay maestros pedagogos consagrados por sus obras, ¿podremos contribuir a formar maestros pedagogos que lleguen a consagrarse?

Opto en esta oportunidad por ofrecer algunas de las "grandes" obras de enseñanza (algunas de las cuales ya he mencionado en este libro) que, dadas sus características, podrían resultar fértiles para ayudar a otros a aprender a obrar, a enseñar. Se trata de un ofrecimiento interesado, surgido a partir de la propia búsqueda, familiarización y uso, en espacios de formación, de obras que han dejado marcas en mi propia formación (véase, entre otros, Alliaud, 2011).

El maestro ignorante, de Jacques Rancière

Con un formato de cinco lecciones, en esta obra el autor narra la experiencia protagonizada por Joseph Jacotot, un experimentado docente que, ante una circunstancia muy particular, no supo qué hacer ni cómo hacerlo, pero se largó a la aventura. Debido a condiciones de vida que lo obligaron a dejar su país, Jacotot tuvo que enseñarles literatura francesa a alumnos con quienes no compartía el idioma (él hablaba francés y ellos holandés). Por azar, una traducción bilingüe del *Telémaco* llegó a sus manos y, mediante ella, los estudiantes pudieron aprender, sin necesidad de un "maestro explicador", que no es lo mismo que "sin un maestro".

La exitosa experiencia lo llevó a reflexionar acerca del lugar del saber y la ignorancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, el maestro enseñó lo que él mismo ignoraba y con sorpresa notó que los estudiantes aprendieron lo que antes no sabían. Los estudiantes aprendieron y lo hicieron mucho mejor de lo que al parecer lo hubieran hecho bajo sus clásicas explicaciones. Emancipar al alumno, "obligándolo" a usar su inteligencia, y no monopolizarla, fue lo que posibilitó el surgimiento de esta experiencia.

Lejos de caer en el retiro de la situación o en la ausencia del maestro, la obra deja una enseñanza:

> En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará atontamiento a su coincidencia. […] Se llamará emancipación a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, el acto de una inteligencia que solo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad (Lovaina, Reino de los Países Bajos, 1818; Rancière, 2003: 71).

El profesor, de Frank McCourt

En esta obra literaria, Frank McCourt narra sus treinta años como docente en distintas escuelas secundarias públicas de la ciudad de Nueva York. El relato da cuenta

de los desafíos que este profesor tuvo que enfrentar a lo largo de su carrera y especialmente en los comienzos, al posicionarse como un novato que está aprendiendo el oficio. McCourt alude a la decepción e impotencia que sintió muchas veces ante estudiantes que, usando sus habilidades escolares, permanentemente lo ponían en jaque: "No estoy preparado/listo/formado para esto". Las frases suenan. Enseñar a adolescentes nunca parece haber sido una tarea fácil, quizás debido a que, como él mismo dice, "la tarea de los jóvenes es empujar a los viejos del planeta".

Sin embargo, este profesor pudo hacerlo. Porque enseñar era lo que él había elegido y lo que más le gustaba. Y de eso nos habla su relato. Clases y más clases narradas dan cuenta de decisiones y acciones poco convencionales que hacen de esta obra mucho más que un simple anecdotario autobiográfico. La tenacidad –una virtud que, aunque desprestigiada, este profesor rescata– parece haberlo ayudado a lo largo de los años para enseñar. Frecuentemente en sus clases contaba historias. Contar historias es enseñar, concluye.

Hacia el final de la obra, cuando una maestra novata le pide un consejo, este profesor ya experimentado le dice:

> Busca lo que amas y hazlo. A eso se reduce todo. Yo admito que no siempre me gustó enseñar. No me sentía en mi ambiente. En el aula uno está solo, un hombre o una mujer enfrentándose a cinco clases diarias, cinco clases de adolescentes. […] Es difícil, pero tienes que lograr estar a gusto en el aula (Nueva York, años sesenta; McCourt, 2006: 304).

Elogio de la transmisión, de George Steiner y Cécile Ladjali

Movida por el deseo de transitar por otros caminos y con la convicción de que sus alumnos podían hacerlo, Cécile Ladjali, una joven profesora de Literatura de los suburbios parisinos, cuenta que, inspirada en la obra de George Steiner, se animó a hacer algo distinto en sus clases. Mientras sus alumnos eran lanzados a la tarea de escribir poemas, Cécile también se animaba y le pedía al filósofo a quien leía y admiraba que prologara el libro que se habían propuesto escribir. Alumnos y filósofo lo hicieron. Sesenta sonetos conformaron una obra en la que al inicio George Steiner elogia el saber y el placer que proporciona transmitirlo y descubrirlo.

Además de elogiar la transmisión, la obra conjunta de Steiner y Ladjali, donde se recupera la experiencia transitada por la maestra parisina, rinde tributo a la dificultad. Enseñar y aprender no es fácil. Sin embargo, lo que cuesta, lo que no es fácil, la dificultad, constituye, antes que un obstáculo, un desafío, un instrumento o una posibilidad para seducir a las almas y las conciencias. En asuntos pedagógicos no es sin dificultad, pareciera recordarnos Ladjali. A ella misma no le fue fácil el proceso de producir con sus alumnos, como tampoco sortear las críticas que recibía de algunos de

sus colegas. De los momentos menos gratos también da cuenta el relato de esta experiencia, que incluye, además, cierta crítica hacia el campo académico francés y su indiferencia respecto del mundo escolar.

Una profesora convencida de que los estudiantes de los “bajos” (de los suburbios) podrían con la “alta” cultura nos ofrece esta enseñanza:

> El profesor ha de sacar al alumno de su mundo, conducirle hasta donde no habría llegado nunca sin su ayuda, y traspasarle un poco de su alma, porque quizás toda formación no sea más que una deformación (París, 2000; Ladjali y Steiner, 2005: 37).

Pedagogía escolar, de Georg Simmel

Diez lecciones de enseñanza nos ofrece Georg Simmel en esta obra, que se proponía intervenir en los asuntos de la educación y en las prácticas de los jóvenes pedagogos a los que estaba formado. Lecciones de pedagogía, dadas por este filósofo en la Universidad de Estrasburgo, que, en un escenario de muerte (el de la Primera Guerra Mundial), recuperan el carácter vital e inquieto, nunca cerrado, de esta teoría a medio tono entre el arte y la ciencia, tal como él la define.

Las lecciones pedagógicas nos enseñan que la escuela tendría que lograr la educación plena e integral del ser humano, antes que su rendimiento. La atomización y la parcialización de los saberes, así como la desarticulación de las clases, parecen jugar en contra de este fin último. La recomendación de que el docente se dedique más a lo que a él más le gusta sorprende, tanto como la referida a la renuncia de la incondicionalidad de su autoridad. Para Simmel, alumno y docente comparten un fin que trasciende a ambos: el conocimiento. La conveniencia de mencionar a los alumnos por su nombre, junto con la convicción de que la rutina arruina, forma parte de sus lecciones, que también comprenden consideraciones acerca de los contenidos básicos que van a ser enseñados. Como sujetos activos y particulares, los alumnos se vuelven protagonistas de su formación, una formación que no es sin maestro, pero que tiene por destino culminar en una autoformación.

> El educador debe llegar a hacerse a sí mismo prescindible (Estrasburgo, 1915-1916; Simmel, 2008).

La escuela de Yásnaia Poliana, de León Tolstoi

Fue Yásnaia Poliana una escuela que el propio León Tolstoi fundó en su lugar de origen, con la finalidad de educar a los niños del pueblo de una manera diferente a como lo hacían las instituciones de la época. La obra da cuenta de la organización escolar, de lo

que allí acontecía, de lo que hacían y también de lo que no tenían que hacer sus maestros, a fin de preservar el espíritu alegre de la escuela; de los contenidos enseñados y su forma de enseñarlos (que incluyen, además, la planificación semanal en un diario de estudios del maestro), de la relación con las familias y de la disciplina escolar.

En el relato de esta experiencia, emerge una escuela de corte humanista donde se valora la vitalidad, el protagonismo de los niños estudiantes y su deseo de aprender. Una escuela que conjuga lo individual con lo social, la libertad con la autoridad y la intervención certera del maestro. Una escuela que no pretende ser modelo útil para imitar, sino que se retrata tal cual es. Una escuela donde se permite que los niños "batallen" en el aula antes de ponerse en tarea, que enseña distintas asignaturas, en distintos horarios, bajo el convencimiento de que así serán mejor "aprovechados". Una escuela donde al atardecer se leen desde textos bíblicos hasta obras clásicas de literatura, con métodos que los niños van encontrando por sí mismos. Donde el conocimiento del arte se considera un derecho de todos los niños, más allá de su origen social. Una escuela en la que no es obligatorio permanecer, pero en la que todos permanecen.

> El maestro tiene por única misión el proponer a la elección del alumno todos los medios conocidos y desconocidos que puedan facilitarle el estudio (Yásnaia Poliana, Rusia, 1858; Tolstoi, 2003).

Constituyen las referidas solo algunos ejemplos de "buenas" obras de enseñanza. La lista sigue y siempre está por completar. ¿Se animan a avanzar?

Mediante estos procedimientos narrativos, la experiencia se objetiva transformándose en saber. Un saber que tiene grandes posibilidades de ser aprendido/metabolizado por quienes se están formando, por cuanto *las conceptualizaciones* y reflexiones que expresan se desprenden de lo que pasó y *les* pasó a los sujetos en determinadas circunstancias. (7) Dadas sus características, las obras de enseñanza, como los relatos pedagógicos, proporcionan un *saber* potente no solo para informar las prácticas, sino para transformarlas. (8)

Por lo anterior, parece importante *disponer en los espacios de formación profesional docente de "buenas" obras de enseñanza*, en las que nos podamos inspirar para crear, para experimentar, para probar. En fin, para enseñar.

1- La vigencia de los modelos en el sistema escolar y particularmente en la práctica y formación de los docentes ha sido desarrollada en profundidad en "La maestra modelo y el modelo de maestra" (Alliaud y Antelo, 2009).

2- "A veces lo único que vale la pena salvar en todo un día es lo que preparas para comer. Con el acto de escribir descubro que puedo contar con los ingredientes correctos, tomarme todo el tiempo y los cuidados necesarios, y

no conseguir nada. Lo mismo se aplica al amor. La cocina, por lo tanto, puede mantener cuerda a una persona aplicada" (Irving, 1994). ¿A qué se parece más la enseñanza?: ¿a la cocina o a la escritura y el amor?

3- Parafraseando el título del libro de Martin Jay (2009) con el que el autor rinde homenaje a los poemas del mismo nombre escritos por William Blake publicados en 1794.

4- Recordemos que, entendida como oficio, la enseñanza implica un proceso productivo que produce modificaciones o transformaciones en las personas. Desde esta concepción, la enseñanza no solo se vincula con el procedimiento, sino también con los productos: la obra.

5- Se trata de proyectos de investigación UBACyT, llevados a cabo desde 2004 hasta el presente, destinados al estudio del saber de la experiencia (Facultad de Filosofía y Letras UBA; directora: Andrea Alliaud).

6- Es interesante considerar la distinción que suele hacerse entre ejemplo y modelo. Mientras que el primero aparece como una descripción de algo que salió bien, el segundo toma la forma de prescripción y, como tal, promueve ser imitado. Más que los "sé como yo", importan los relatos que den cuenta de lo que uno ha vivido: "así es como he vivido". Son estos los que promueven, antes que la copia, la búsqueda del propio camino; antes que la imitación, la innovación.

7- A diferencia de los relatos de experiencias pedagógicas –que contienen reflexiones, indicaciones, consejos o indicaciones prácticas–, las obras de enseñanza se caracterizan por la producción de conceptualizaciones sobre temas pedagógicos.

8- En el sentido que le da Walter Benjamin (1999) a la narración, distinto de la información, que suele resultar "resbaladiza" para los sujetos.

A MODO DE CIERRE Y APERTURA

La obra continúa y está por realizarse

¿Qué necesitan saber los docentes para enseñar?, se preguntaba Jackson (2002) en *Práctica de la enseñanza*, y su exposición retomaba la discusión sobre la necesidad o no de que los enseñantes cuenten con formación pedagógica. Si bien toma partido por la pedagogía, relativiza su necesidad considerando las características de los estudiantes y en todos los casos añade la influencia de otros saberes, tales como el sentido común y hasta la propia biografía escolar (véase Alliaud, 2004). Ya en estos planteos el autor de la señorita Henzi, ponía en escena *otros* saberes, más allá de los conocimientos formalizados, dada su potencialidad para promover las prácticas de enseñanza.

Posicionados desde el presente, cuando se agudiza la dificultad que maestros y profesores encuentran para enseñar, podríamos esbozar las siguientes precisiones respecto al saber que tendríamos que poder asegurar en los ámbitos destinados a su preparación profesional:

- Necesitamos conocimientos formalizados más y más complejos. Porque nadie puede enseñar lo que no conoce, pero, además, porque no es posible pensar, sentir, crear, probar, experimentar/enseñar en el vacío. Los conocimientos científicos, los conocimientos pedagógicos, la formación cultural y también la artística abren nuevas perspectivas, nuevos mundos. Se superan, de este modo, los supuestos que sostienen que el docente tiene que saber solo aquello que sea "útil"/aplicable/enseñable.
- Necesitamos posibilitar que los docentes en formación accedan no solo a la información, sino a las formas de pensamiento y producción propias del campo científico: hay quienes dicen que la mezcla entre ciencia, filosofía y poesía estimula el pensamiento, la creatividad. Esa creatividad, a su vez, se convierte en motor de nuevos conocimientos, en deseo por saber más.
- Pero necesitamos que los conocimientos formalizados estén puestos al servicio de situaciones de enseñanza, que permitan interrogarlas, enriquecerlas, imaginarlas de otra manera.
- Necesitamos que el conocimiento experto entre en diálogo con las prácticas y los saberes que de ella derivan. Solo de esta manera los conocimientos implícitos, tácitos, subjetivos, propios de la práctica asimilada, pueden transformarse en experticia, en artesanía, en saber virtuoso.
- Necesitamos ir construyendo el oficio de enseñar a lo largo de toda la formación, mediante formas de formar que no disocien el saber del hacer, la teoría de la práctica, el pensamiento de la acción. La experiencia y sus saberes vienen a poblar esa zona gris o abismo que suele producirse entre los conocimientos formales y las prácticas.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje descritos en este libro, otorgan un valor crucial al saber (de la experiencia) que se produce en los procesos de transmisión: al enseñar y formar a otros. Esos saberes, asociados a sujetos y situaciones particulares a medida que se desarrolla la enseñanza, tienen un componente formativo crucial para quienes están aprendiendo a enseñar. De ahí la necesidad de valorizarlos, recuperarlos,

ponerlos en circulación y en diálogo con los conocimientos formalizados a lo largo de toda la formación y especialmente en las espacios formativos destinados a las Prácticas.

Son estos saberes de la experiencia los que tendríamos que convocar para empezar a poblar ese abismo que suele generarse entre lo que se enseña/se aprende en los espacios formales destinados a la formación docente y los espacios laborales. Abordar esos *otros* saberes parece ser el desafío en esta etapa de la modernidad, en la que ya no es suficiente con saber qué decir ni cómo decirlo para decidir qué hacer y poder hacerlo. El saber al que nos referimos es aquel que constituye una herramienta para la acción y es la práctica su fuente de referencia y legitimación.

A través de distintos procedimientos es posible convocar a la experiencia y generar la posibilidad de experimentar en las instancias de formación, mediante dispositivos y estrategias que se distinguen, como vimos, de las que frecuentemente utilizamos para la transmisión de los conocimientos formalizados.

Con la práctica de enseñar en la mira y con los saberes, los sentires y el posicionamiento con ella asociados (capacidades, compromiso, confianza y presencia), el primer postulado consiste en propiciar la reiteración de las prácticas alentando la imaginación, el pensamiento y la creación ante las situaciones que se repiten. El trabajar con otros es, asimismo, una forma de formar que atravesará todo el proceso formativo y que alentará luego formas colaborativas de ejercer el oficio. Otras más específicas que de ellas derivan podrían orientar/inspirar nuestro quehacer:

• Dar suficientes oportunidades para aprender de la propia experiencia (prácticas en aulas, simulaciones, improvisaciones) ejercitando las habilidades/capacidades requeridas para enseñar y ofrecer una retroalimentación permanente durante el proceso, tratando de develar y entender las decisiones tomadas, pero también imaginando otras alternativas a las propuestas.
• Recuperar, en momentos distanciados del quehacer, las situaciones escolares protagonizadas por los docentes en formación (tanto las vividas desde la posición de docentes como las protagonizadas desde el lugar de alumnos), para problematizarlas, desnaturalizarlas, pensarlas y confrontarlas con la teoría pública.
• Trabajar en colaboración con lo que ofrece dificultad, con lo que se presenta como distinto a lo esperado. Aprovechar la curiosidad que estas *experiencias instructivas* despiertan; alentar y guiar la apertura hacia otras posibilidades.
• Formar en el uso de *herramientas estimulantes*, aquellas que pueden tener varios usos en las clases, como las que resultan imperfectas.
• Incorporar lenguajes e interrogantes propios de otras disciplinas, de otros campos, para pensar y analizar las situaciones escolares.
• Apelar a lo que salió mal, las malas clases, las malas planificaciones, para desde allí visualizar y explorar caminos alternativos.
• Convocar modelos de quienes sea posible aprender y ser conscientes de nuestra propia enseñanza en cuanto modelizadora de enseñanzas de los docentes a los que estamos formando.

- Narrar la enseñanza, aconsejar, acompañar, develar lo que para el que lo sabe hacer constituye lo obvio, lo natural, así como acercar/se a docentes narradores que lo hagan, constituyen asimismo experiencias instructivas para los docentes en formación.
- Acostumbrar también a los futuros docentes a que hablen de las clases, las piensen, las escriban, las retraten en imágenes, tratando de dar cuenta de los supuestos, conocimientos y sentimientos que sostienen sus acciones.
- Propiciar la circulación y la producción de relatos de experiencias pedagógicas.
- Alentar el uso de investigaciones pedagógicas.
- Familiarizar a los docentes que se están formado con obras (de enseñanza) de otros, lo que inspirará para la realización de la propia obra.
- Detectar y disponer en los espacios de formación profesional de *docentes narradores, relatos de experiencias pedagógicas, obras de enseñanza*, así como de un repertorio de escenas de enseñanza de películas o material literario fértiles, para aprender de ellos, para inspirar la producción de la obra propia.

Las que acabo de exponer sintéticamente y que desarrollamos a lo largo de esta obra representan solo aperturas inconclusas. La tarea, que recién comienza, está por continuar a fin de enriquecer estas apuestas con experiencias y prácticas concretas que deriven de la propia práctica de formar. Los convoco a avanzar por el camino del oficio, pleno de producciones, desafíos y creaciones.

La enseñanza concebida como un trabajo sobre otros ya no puede realizarse a partir de fórmulas estandarizadas ni de conocimientos mínimos. Hoy, para poder educar/intervenir/transformar y lograr que quienes están en la escuela aprendan –porque de eso sigue tratándose la enseñanza–, no parece resultar actuar a gran escala, ofreciendo a todos lo mismo y por igual. Por el contrario, el trabajo de enseñar se va construyendo artesanalmente en el día-a-día, paso a paso. En tiempos en que la enseñanza se complejiza, si bien es necesario sumar a la formación nuevos conocimientos formales, dotarlos de mayor complejidad y profundidad, también se requiere poner en valor, recuperar y poner a dialogar aquellos saberes (de la experiencia) que aluden a lo particular, a la producción, a la creación y a la experticia en lo que se hace. Representa esta una vía potencialmente inclusiva: creando las condiciones propicias es posible que todos logren ser artesanos en lo que hacen (artesanos de la enseñanza) o, lo que es lo mismo, hacer las cosas bien. Además de traer beneficio para quienes enseñan, esta opción resulta provechosa para todos.

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A. (2004): *La biografía escolar en el desempeño profesional de docente noveles*, tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

— (2009): "La maestra modelo y el modelo de maestra", en A. Alliaud y E. Antelo, *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, Buenos Aires, Aique.

— (2010): "Experiencia, saber y formación", *Revista de Educación*, Universidad Nacional de Mar del Plata, año 1, nº 1.

— (2011): "Narraciones, experiencia y formación docente", en A. Alliaud y D. Suárez (coords.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-CLACSO.

— (2012): "Formar buenos en la artesanía de enseñar", ponencia presentada en el VIII Foro Latinoamericano de Educación "Qué debe saber un docente y por qué", Buenos Aires, Fundación Santillana.

Alliaud, A. y Antelo, E. (2008): "El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes", en D. Brailovsky (coord.), *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Noveduc.

— (2009): *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, Buenos Aires, Aique.

Alliaud, A. y Guevara, J. (2015): "La formación de los que enseñan: hacia la transmisión de los saberes de oficio", en L. O. Sanjurjo y otros, *Actas del VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior*, Rosario, Facultad de Humanidades y Artes.

Alliaud, A. y Vezub, L. (2012): "El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos", *Revista Diálogo Educacional*, 12(37): 927-952, septiembre-diciembre, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Brasil.

— (2014): "Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica", *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 10, nº 9, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario-Laborde.

Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. (2009): *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*, Buenos Aires, Paidós.

Antelo, E. (coord.); Aguilar, L.; Tófalo, A. y Zanelli, M. (2009): *¿Qué sabe el que sabe enseñar?*, Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Arendt, H. (1996): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península.

Ávalos, B. (2007): “El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana”, *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2): 77-99.
Baricco, A. (1999): *Novecento. La leyenda del pianista en el océano*, Barcelona, Anagrama.
Bauman, Z. (2002): *Modernidad líquida*, Buenos Aires, FCE.
Benjamin, W. (1999): “El narrador”, en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, Madrid, Taurus.
Bruner, J. (1987): *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós.
Camus, A. (2001): *El primer hombre*, Barcelona, Tusquets (3ra ed.).
Caruso, M. (2002): “La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica”, documento de trabajo nº 5, Buenos Aires, Universidad de San Andrés, Escuela de Educación.
Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.) (2001): *Estudiar las prácticas*, Buenos Aires, Amorrortu.
Consejo Federal de Educación (2007): Res. nº 24/07 y Anexo I: “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
Contreras Domingo, J. (2011): “Experiencia, escritura y deliberación”, en A. Alliaud y D. Suárez (coords.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-CLACSO.
Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010): *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata.
Cossettini, O. y Cossettini, L. (2001): *Obras completas*, Santa Fe, AMSAFE.
Davini, M. C. (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
— (1996): “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales”, en AA. VV., *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
— (2015): *La formación en la práctica docente*, Buenos Aires, Paidós.
Davini, M. C. y Birgin, A. (1998): “Políticas de formación docente en el escenario de los ‘90. Continuidades y transformaciones”, en AA. VV., *Políticas y sistemas de formación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA-Noveduc.
Day, C. (2007): *Pasión por enseñar*, Madrid, Narcea.
Dewey, J. (1949): *El arte como experiencia*, México, FCE.
Dubet, F. (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.
— (2011a): *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI.
— (2011b): “Desigualdades, justicia social, contrato social”, conferencia dictada en la Feria del Libro de la Ciudad de Buenos Aires, 26 de abril.
— (2012): *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Dussel, I. (2006): “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”, en E. Tenti Fanfani (comp.), *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI.
— (2011): *Aprender y enseñar en la cultura digital*, documento básico, VII Foro de Educación, Buenos Aires, Fundación Santillana.
Edelstein, G. (2013): *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
Elias, N. (1991): *Mozart. Sociología de un genio*, Barcelona, Península.
— (1994): *Conocimiento y poder*, Madrid, La Piqueta.
Esteve, J. M. (2001): “El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea”, *Fuentes*, nº 3, pp. 7-26.
Feldman, D. (2008a): *Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica*, Buenos Aires, INFA-Dirección Nacional de Formación e Investigación, Ministerio de Educación de la Nación.
— (2008b): “Imágenes en los relatos sobre la experiencia docente”, trabajo presentado en la International Visual Sociology Association Conference “Space, time & image”, Buenos Aires.
Fullan, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona, Octaedro.
Hargreaves, A. (2003): *Enseñar en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Octaedro.
Hutchins, E. (2001): “El aprendizaje de la navegación”, en S. Chaiklin y J. Lave (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 49-77.
Irving, J. (1994): *El mundo según Garp*, Barcelona, Tusquets.
Jackson, Ph. (1998): *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
— (1999): *Enseñanzas implícitas*, Buenos Aires, Amorrortu.
— (2002): *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
Jay, M. (2009): *Cantos de experiencias. Variaciones modernas sobre un tema universal*, Buenos Aires, Paidós.
Lewkowicz, I. (2002): “Sobre la destitución de la infancia. Frágil el niño, frágil el adulto”, conferencia pronunciada en el Hospital Posadas, Buenos Aires, 18 de septiembre (incluida en C. Corea e I. Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido*, Buenos Aires, Paidós, 2004).
Marcelo, C. (2001): “Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento”, *Revista Complutense de Educación*, 12(2): 531-593; disponible en: <revistas.ucm.es>.
Martuccelli, D. (2009): “La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción”, *Diversia*, nº 1, CIDPA, Valparaíso.
McCourt, F. (2006): *El profesor*, Bogotá, Norma.
Meirieu, Ph. (2001a): *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.
— (2001b): *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro.
— (2006): *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*, Barcelona, Graò.
— (2008): “Sur l’hegemonie du cognitivisme”, entrevista de J.-A. Miller; disponible en:

<www.meirieu.com>.
— (2013): “La escuela ya no se ve como una institución capaz de reencarnar el bien común” (entrevista), *La Nación*, 10 de noviembre.
Mistral, G. (1979): *Magisterio y niño*, Santiago de Chile, Andrés Bello.
Pamuk, O. (2006): *Estambul. Ciudad y recuerdos*, Barcelona, Mondadori.
PASEM (Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur) (2014): *Los sistemas de formación docente en el Mercosur. Planes de estudio y propuestas de formación continua*, Buenos Aires, Teseo-OEI-Mercosur.
Pendelbury, S. (1998): “Razón y relato en la buena práctica docente”, en H. McEwan y E. Kieran (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
Pennac, D. (2008): *Mal de escuela*, Barcelona, Mondadori.
Perrenoud, Ph. (1994): *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible*, Ginebra, Faculté de Psychologie et de Sciences de l’Éducation-Service de la Recherche Sociologique.
Rancière, J. (2003): *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes.
Salgueiro, A. (1998): *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*, Barcelona, Octaedro.
Sandoval, E. (1995): “Las relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización”, en E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*, México, FCE.
Sarlo, B. (1998): “Cabezas rapadas y cintas argentinas”, en *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Buenos Aires, Ariel.
Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, MEC-Paidós.
Sennett, R. (2003): *El respeto*, Barcelona, Anagrama.
— (2009a): *El artesano*, Barcelona, Anagrama.
— (2009b): “La sociología como una de las bellas artes” (entrevista), *Revista Trabajo y Sociedad*, XII(13), Santiago del Estero.
— (2012): *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*, Barcelona, Anagrama.
Simmel, G. (2008): *Pedagogía escolar*, Barcelona, Gedisa.
Simons, M. y Masschelein, J. (2014): *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
Steiner, G. (2004): *Lecciones de los maestros*, México, Siruela.
Steiner, G. y Ladjali, C. (2005): *Elogio de la transmisión*, Madrid, Siruela.
Tardif, M. (2000): “Saberes profissionais dos professores e conhecimientos universitarios. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magisterio”, *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, Río de Janeiro-Campinas, ANPEd-Autores Associados, pp. 5-24.
— (2004): *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
Tenti Fanfani, E. (2004): “Viejas y nuevas formas de autoridad docente”; disponible en: <www.revistatodavia.com.ar>.

— (2009): “Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente”, en C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Buenos Aires, Santillana-OEI.

Terhart, E. (1987): “Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma la formación del profesorado?”, *Revista de Educación*, nº 284, Madrid, MEC.

Terigi, F. (2012): *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*, documento básico del VIII Foro de Educación, Buenos Aires, Fundación Santillana.

Todorov, T. (2008): *La vida en común. Ensayo de antropología general*, Buenos Aires, Taurus.

Tolstoi, L. (2003): *La escuela de Yásnaia Poliana*, Barcelona, El Barquero.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, FCE.

Vaillant, D. (2004): *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*, PREAL, nº 31, Santiago de Chile, diciembre; disponible en: <www.preal.org>.

Vezub, L. (2013): “Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores”, *Revista Páginas de Educación*, 6(1): 97-124, Universidad Católica de Uruguay.

Vila-Matas, E. (2001): *Bartleby y compañía*, Barcelona, Anagrama.

Vincent, G. y Lahire, B. (1994): *Sobre la historia y teoría de la forma escolar*, Lyon, Presses Universitaires.

Viñao Frago, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.

Zeicher, K. y Tabachnick, R. (1981): “Are the effects of university teacher education ‘washed out’ by school experience?”, *Journal of Teacher Education*, XXXI(3).

Índice